

د. فاروق شوقي البوهي



التخطيط التعليمي

التخطيط التعليمي

■ عملياته

■ مداخله

■ التنمية البشرية

■ وتطوير أداء المعلم

التخطيط التعليمي

عملياته ، ومداخله ، التنمية البشرية ،
وتطوير أداء المعلم

تأليف

د. فاروق شوقي البوهي

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

الناشر

دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة).

عبدہ عویب



الكتاب : التخطيط التعليمي

المؤلف : د. فاروق شوقي البوهي

رقم الإيداع : ١٠٣٦٤ / ٢٠٠١ م

الترقيم الدولي : I S B N

977 - 303 - 275 - 2

تاريخ النشر : ٢٠٠١ م

الناشر :

دار قباء

للطباعة والنشر والتوزيع

حقوق الطبع والترجمة والاقتباس محفوظة

الإدارة : ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج امون

الدور الأول - شقة ٦

٦٣٧٤٠٣٨ / فاكس ٦٣٦٢٥٦٢ ☎

المكتبة : ١٠ شارع كامل صدقي الفجالة (القاهرة)

٥٩١٧٥٣٢ ☎ / ١٢٢ (الفجالة) ✉

المطابع : مدينة العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية (C1)

١٥ / ٣٦٢٧٢٧ ☎

WWW.alinkya.com/debaa

e-mail: qabaa @ naseej.com



الإهداء

إلى كل معلم ومخطّط تربوى يطمح في
الارتقاء بطريقة تدريسه أو نظام التعليم
في بلده.

أهدى هذا الكتاب

المؤلف



التخطيط ونشأته :

التخطيط عملية ممارستها الجماعات والمجتمعات البشرية منذ القدم بأشكال وأنماط بدائية مختلفة، بحسب مقتضيات الواقع والظروف لمواجهة الكوارث والتحديات تحت مسميات التدبير/ التوقع والحيلة إلى ما شابه ذلك. وكلها ممارسات لعمليات تتم في المستقبل لتجنب المخاطر ومواجهة المشكلات. كما أن كتابات أفلاطون وابن خلدون أشارت إلى التخطيط أو حامت حوله وكانت كتاباتهم بحد ذاتها تنتمي إلى التصورات والأفكار أكثر من انتمائها إلى التطبيق العملي المنظم.

وفي عصر النهضة دعا المفكر الإنجليزي «موريس دوب» (١٧٠٩ - ١٧٥١) إلى ضرورة أن تأخذ الدولة بالتخطيط المحكم والعمل لإحداث التقدم في المجالات المختلفة (يوسف غراب، ١٩٨٥ : ٢).

وفي عصر الثورة الصناعية انتقل الفكر التخطيطي إلى دائرة الاهتمام، فكارل ماركس (١٨١٨ - ١٨٨٣) بين مدى الحاجة القصوى للتخطيط باعتباره مطلباً اقتصادياً واجتماعياً ملحاً للنهضة الحضارية، كما أكد «انجلز»: إلى ضرورة التخطيط على أسس علمية؛ لتحقيق أقصى ما يمكن من التوازن بين العرض والطلب لكي تتوافر حاجات الإنسان.

الفصل الأول

التخطيط

ماهيته، أهدافه

أنواعه، مراحل

مشكلاته

ولقد كان لكتابات "ماركس" و "انجلز" الفضل للخروج بالتخطيط من دائرة التفكير إلى حيز العمل والتنفيذ. وقد ظهر ذلك في مطالبة النرويجي «كريستيان شوتيهيد» (١٩١٠) بضرورة تدخل الدولة لتصحيح الأوضاع الاقتصادية والحد من التناقضات الرأسمالية، مما أدى لاستخدام فكرة التخطيط أثناء الحرب العالمية الأولى في ألمانيا وبريطانيا اللتان إتخذتا منه وسيلة لإدارة دفة الحرب وملامة الاقتصاد لاحتياجات الحرب.

ولقد ظهر التخطيط بمعناه العملى فى الإتحاد السوفيتى «السابق» كأسلوب جديد للتسيير الاقتصادى والاجتماعى المرتبط بتطبيق الاشتراكية، مما صوب الجهود نحو وضع أسس التخطيط وتشكيل معالنه وتأكدت فاعليته بظهور الخطط التى تعالج الاقتصاد القومى بكليته وعموميته. وتعد الخطة التى وضعها الإتحاد السوفيتى عام ١٩٢٠ ولمدة ١٥ عام لإمداد روسيا بالكهرباء أول خطة فى العالم للتطور بعيدة المدى (تشيرفك شفيركون، ١٩٨٤، :، انتشيشكين وآخرون، ١٩٧٥: ٢٣).

ولم يأخذ الغرب بالتخطيط إلا عندما تعرض لأزمة الكساد العالمى فى الثلاثينات لإنقاذ شركاته من الإنهيار الاقتصادى.

أما تخطيط التربية فقد كان أكثر سبقاً ووضوحاً فى جوانبه العملية والعلمية من التخطيط العام، ومرد ذلك أن التربية بطبيعتها عمل يتم دائماً للمستقبل، ولخطورة دور التربية بوصفها أداة فعالة بيد الدول والمجتمعات لتكوين المواطن، تكويناً يتفق مع أهدافها وأيديولوجيتها وتحقيق المطامح الاجتماعية والاقتصادية فى التغيير والتطوير. فالتربية أداة تغيير المجتمع، فعلى سبيل المثال اختط المجتمع الأسبرطى نظاماً تربوياً لإيجاد المجتمع العسكرى وإختط المجتمع فى الصين القديمة لإيجاد الإداريين والموظفين.

وما ذكره أفلاطون في جمهوريته يُعدّ نوعاً من التخطيط؛ إذ عرض نوعاً من الحُظوظ التعليمية التي تخدم الاحتياجات اللازمة للقيادة، والأغراض السياسية كغيره من الفلاسفة والمصلحين الاجتماعيين.

ومن أشكال الحُظوظ التربوية المشهورة التي استهدفت تطوير وإصلاح التعليم ما اقترحه «جون توكي» في القرن السادس عشر لإيجاد نظام قومي للمدارس والكلليات، بحيث تتكامل فيها النواحي الروحية، والحياة المادية.

ولقد أعقب ثورة الإصلاح الديني في ألمانيا ظهور النظم القومية للتعليم في معظم دول العالم التي تقرر فيها مجانية التعليم في مراحله الأولى والإنفاق عليه من الضرائب، وحضور الأطفال إلى المدارس إجبارياً. (وهيب سمعان، ب ت: ٢٣٥ - ٢٣٧) مما أسهم في اقتراب الفكر التخطيطي للتعليم من مجال العمل، ولكن ليس بالمعنى الحالي لمفهوم التخطيط العلمي.

على هذا فإن التخطيط التربوي بمفهومه الحديث يرجع إلى التجربة السوفيتية في التخطيط العام، وانبثق عنه التخطيط لمحو الأمية وتعميم التعليم، ومن الاتحاد السوفيتي انتقل فكر التخطيط إلى دول المنظومة الاشتراكية في أوروبا الشرقية (سابقاً)، وكان التخطيط التربوي حتى نهاية الحرب العالمية الثانية يتصف بالآتي:

- (١) أنه قصير المدى «عام واحد».
- (٢) أنه كان يعاني من الافتقار إلى الترابط بين أجزاء النظم التعليمية.
- (٣) عدم التكامل مع النظام الاجتماعي والاقتصادي سواء في أهدافه أو اتجاهاته.
- (٤) عدم الفاعلية لأنه كان يشتق مقوماته ومعالجه من ظروف كل عام والتي قد تختلف عن الأخرى.

ولكن منذ نهاية الحرب العالمية الثانية حدثت تغيرات سريعة وطرأت عوامل دفعت لاتباع منهج التخطيط حتى صار ملمحاً بارزاً يميز نشاطات الدول المختلفة، وثمة عوامل وأسباب دفعت إلى الأخذ بالتخطيط، والانتشار السريع له من أبرزها:

- نجاح التجربة السوفيتية فى التخطيط، حيث حققت نتائج باهرة «معدل نمو ١٥٪ فى الدخل القومى».
- أزمة الكساد العالمى فيما بين ١٩٢٩ - ١٩٣٣ وكان من أهم نتائجها هبوط معدل الدخل القومى بين ٣٠ - ٥٠٪ وظهور أكثر من ٣٢ مليون عاطل، مما دفع الكثيرين إلى تبنى فكرة التخطيط لمعالجة هذه الأزمة.
- أدت ظروف الحرب العالمية الثانية إلى الأخذ بالتخطيط لتوجيه اقتصاديات الدول إلى بناء الطاقة الحربية، وتوجيه الموارد الاقتصادية وفقاً لأولويات ومتطلبات الحرب وإعادة إعمار أوروبا بعد الحرب وفقاً «لمشروع مارشال».
- فرضت مشكلات التخلف فى دول العالم الثالث ومآزقها التنموى ضرورة الأخذ بالتخطيط وتعبئة دول العالم الثالث لمواردها لتحقيق أعلى معدلات نمو لبرامجها التنموية.
- زيادة الوعى التخطيطى وتطور أساليبه وتقنياته بفضل الجهود المتزايدة للمنظمات والهيئات الدولية ومراكز ومعاهد التخطيط.
- التقدم العلمى والتكنولوجى وما أدى إليه من تغيير المهن والوظائف وإحتياجات التنمية من القوة العاملة المؤهلة والمدرّبة فرض التمسك بالتخطيط لتنمية القوة البشرية.
- اعتبرت جميع الدول التخطيط هو الأداة المأمونة والمضمونة للتغلب على أزماتها ومشكلاتها ومواجهة تحدياتها والتطلع للمستقبل والسير نحوه بثقة.

ماهية التخطيط ومعناه:

■ **المعنى اللغوي للتخطيط:** هو إثبات لفكرة ما بالرسم أو الكتابة وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصورة أو الرسم (محمد محمود موسى، ١٩٨٥: ١٠٤) والفكرة عندما تكون غير واضحة على الورق فهي مازالت غامضة في الذهن والعكس بالعكس.

■ **المعنى الاصطلاحي للتخطيط:** تعددت تعاريف التخطيط وتنوعت للأسباب الآتية:

- * اختلاف التعريف باختلاف الفترة التاريخية.
- * اختلاف الأهداف باختلاف المجتمعات.
- * اختلاف الأساس الأيديولوجي والاقتصادي في الدول المختلفة.
- * اختلاف المعنى باختلاف نوع وميدان التخطيط وميدانه وعمليات النشاط الاقتصادي الاجتماعي.
- * اختلاف تخصص الباحثين وخلفياتهم الأيديولوجية والفكرية؛ مما أدى لاختلاف المعنى كما هو مبين على النحو التالي:
- * التخطيط هو أسلوب لحل المشكلات.
- * التخطيط هو مجموع التدابير المنظمة للتغيير الاجتماعي.

ويرجع تباين تعاريف التخطيط إلى:

- * حداثة العهد نسبياً بالتخطيط نظرياً وتطبيقياً.
- * تنوع مداخل التخطيط واستراتيجيات تنفيذه.
- * تعدد وتداخل العمليات والإجراءات التي يتطلبها التخطيط.
- * لايعتبر التخطيط أسلوباً فنياً فقط؛ وإنما يمكن اعتباره شكلاً من أشكال التغيير الاجتماعي ونوعاً من أنواع الإدارة الاقتصادية والاجتماعية (أحمد الشرفاوي، ١٩٨٢: ٥١).

ولذلك فقد اتخذ مصطلح التخطيط المعانى التالية:

* مجموعة من القرارات اللازمة للعمل فى المستقبل.

* أسلوب تنظيم لعملية التنمية.

* اختيار للأولويات الاقتصادية.

* عملية لتحقيق أهداف مستقبلية.

* وسيلة لتوزيع الموارد المتاحة على الاستخدامات أو المتطلبات.

* عملية اختيار الوسائل المناسبة لتنفيذ المشروعات.

وسنعرض فيما يلى نماذج مختارة من التعاريف الاصطلاحية للتخطيط:

(١) تعريف التخطيط وفقاً للتخطيط المركزى والشامل :

التخطيط أداة الربط العضوى بين السلطة السياسية والاساس الاقتصادى للمجتمع وفى هذا السياق يأتى تعريف « شارل بتلهايتم » للتخطيط:

« إنه العملية التى يمكنها تنظيم جميع مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتستلزم ترابطاً وتنسيقاً بين قطاعات الاقتصاد القومى مما يعنى دراسته على نطاق عام وشامل للتأكد من أن المجتمع سوف ينمو بصورة منظمة ومنسقة وبأقصى سرعة ممكنة، وذلك مع التبصر بالموارد الموجودة، وبالأحوال والظروف الاجتماعية الاقتصادية السائدة، بحيث يمكن السيطرة عليها، وذلك ضماناً للنتائج المستهدفة من الخطة ». (شارل بتلهايتم، ١٩٦٦ : ٢١).

ولا يختلف كثيراً تعريف إسماعيل صبرى عبد الله عن التعريف السابق للتخطيط حيث عرفه بأنه « تحديد مسار الاقتصاد القومى فى مختلف قطاعاته خلال فترة زمنية معينة فى ضوء القوانين الاقتصادية الموضوعية وبقصد تحقيق أهداف معينة محددة سلفاً ». (إسماعيل صبرى عبد الله، ١٩٩٤ : ٩).

(٢) تعريف التخطيط من حيث كونه تخطيطاً جزئياً :

يسود هذا النمط من التعاريف فى الدول الرأسمالية فيعرف (دونسكى 10 : 1992) التخطيط بأنه «نوع من السلوك الذى يخضع إلى تقدير واع للتوقعات المستقبلية».

ويحدد كونلى (9 : 1993, Conley) التخطيط بأنه: «التنبؤ إلى أبعد مدى بجميع ردود الأفعال وأخذها فى الاعتبار سلفاً وطريقة منسقة وبالاختيار بين مناهج بديلة قابلة للتنفيذ».

(٣) تعريف التخطيط وفقاً للتخصص :

أ (وجهة نظر الاجتماعيين: التخطيط عملية تجميع للقوى وتنسيق للجهود وتنظيم للنشاط الاجتماعى فى إطار واحد مع تكامل الأهداف وتوحيد المواقف واستغلال الخبرات والمعلومات والمقدرات الذهنية والعملية وإمكانيات البيئة، والاستفادة من تجارب الماضى ووسائل الحاضر للوصول إلى أهداف تقابل حاجات المجتمع وتحقيق ارتقاء إلى حياة اجتماعية أفضل. (Brieve, 1973: 34).

ب (من وجهة نظر الإداريين: فإن التخطيط هو: «تحديد الأعمال أو الأنشطة وتقدير الموارد واختيار السبل الأفضل لاستخدامها من أجل تحقيق أهداف معينة. (على السلى، ١٩٧٨: ١٥).

ج (من وجهة نظر التربويين: يعرف خبراء اليونسكو التخطيط بأنه: «العملية المتصلة التى تتضمن أساليب البحث الاجتماعى ومبادئ وطرق التربية وعلوم الادارة والاقتصاد والمالية وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كاف ذى أهداف واضحة، وعلى مراحل محددة تحديداً تاماً بما يُمكن كل فرد من الحصول على فرصة تنمية قدراته وأن يسهم إسهاماً فعالاً فى تقدم بلاده الاجتماعى والثقافى والاقتصادى». (اليونسكو، ١٩٩١ : ٩).

ويمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة السمات المشتركة التالية للتخطيط وهي أنه:

- يمثل أسلوب ومنهج للعمل العلمي المنظم.
- يتضمن وضع أهداف تتحقق مستقبلاً.
- هو إرادة للتغيير المحسوب.
- نظرة مستقبلية للتنبؤ بما ستكون عليه الأوضاع والمتغيرات.
- استغلال أمثل للموارد والإمكانات المتاحة.

كما سبق يمكن أن نستنتج التعريف الآتي للتخطيط، والذي نطمح أن يشمل الخصائص والصفات التي وردت في التعاريف السابقة بما يمكننا من إيجاد تعريف مشترك يتصف بالشمول لكل المجالات والميادين التي تعتمد على التخطيط سواء الاقتصادية أو الاجتماعية، أو التربوية، أو الإدارية.... الخ.

التعريف الشامل للتخطيط :

«التخطيط هو مجموعة التدابير المعتمدة والموجهة بالقرارات والإجراءات العلمية لإستشراف المستقبل، وتحقيق أهدافه من خلال الاختيار بين البدائل والنماذج الاقتصادية والاجتماعية لإستغلال الموارد البشرية والطبيعية والفنية المتاحة إلى أقصى حد ممكن لإحداث التغيير المنشود».

وعلى ذلك يتضمن التعريف الشامل التخطيط الخصائص العامة التالية:

- (١) استشراف المستقبل والتنبؤ باتجاهاته.
- (٢) الأسلوب العلمي الذي يستخدم وسائل ونماذج اقتصادية وإحصائية.
- (٣) مجموعة التدابير المعتمدة والموجهة بمجموعة من القرارات والإجراءات الكفيلة بتحقيق الأهداف.
- (٤) الاختيار بين البدائل بما يسمح بانعدام التناقض بين الأهداف والوسائل.

- (٥) تعبئة واستخدام الموارد الطبيعية والبشرية والفنية إلى أقصى حد ممكن.
- (٦) الاتسام بالواقعية والشمول والتنسيق والمرونة والاستمرارية.
- (٧) وجود خطة «وضع التخطيط في صورة برنامج محدد»
(Donsky, 1995 : 19 - 26)

أنواع التخطيط

يمكن تصنيف التخطيط حسب ما يأتي:

(١) حسب الأهداف :

أ (**Structural Planning** : بنائي

التخطيط الهيكلي أو التركيبي ويعتمد على اتخاذ قرارات وإجراءات وسياسات تهدف إلى تغييرات عميقة بعيدة المدى في النظام الهيكلي وإقامة هيكل جديد مغاير للسابق (التخطيط الاشتراكي).

ب (**Functional Planning** : وظيفي

يسمى بالتخطيط التوجيهي ويتضمن إعداد الخطط وتنفيذها ضمن الهيكل الاقتصادي والإمكاني القائم. مكتفياً بإحداث تغيير في الوظائف التي يؤديها النظام آخذاً مبدأ التطور البطيء والإصلاح التدريجي (الدول الرأسمالية).

(٢) حسب المجال :

أ (**الشامل** : شمول الأهداف، وتعبئة كافة الموارد، مع مراعاة التكامل والتفاعل بما يحقق نمواً متوازناً بين جميع القطاعات.

ب (**المجزئي** : وهو الذي يتناول قطاعاً واحداً مثل التعليم وقد يضيق ليتناول مرحلة تعليمية واحدة لإحداث التغيير المنشود فيها من منظور تطوري، كتنوير مناهج التعليم، أساليبه وطرقه، معلميه... الخ.

(٣) حسب الميادين التى يتناولها :

أ (التخطيط الطبيعى: وفيه يتم التركيز على تنمية الموارد الطبيعية والمحافظة عليها.

ب) التخطيط الاقتصادى: الذى يهتم بوضع خطط للتنمية الزراعية والصناعية.

ج) التخطيط الاجتماعى: ويتناول مجالات الاستهلاك، الصحة، الخدمات الترويحية، محاربة الجريمة، الإسكان.

د (التخطيط الثقافى: الذى يركز على وسائط الشفافة والمؤسسات التعليمية لتفعيل دورها وتحقيق تكاملها.

(٤) حسب المستوى :

أ (القومى: يطبق على مستوى الدولة، مثل التخطيط لمحو الأمية على مستوى الدولة.

ب) الإقليمى: مجال تطبيقه الإقليم أو المحافظة، مثل وضع خطط؛ لتحقيق التنمية البشرية أو الاقتصادية فى إقليم الصعيد بمصر.

ج) المحلى: والذى يكون مجال تطبيقه المحافظة أو الحى أو القرية، مثل التخطيط لمحو الأمية بين أبناء الحى مثلاً.

(٥) حسب المدى الزمنى :

أ (التخطيط طويل المدى والذى يستغرق ما بين (١٠ - ٢٠ سنة).

ب) التخطيط متوسط المدى والذى يستغرق ما بين (٥ - ١٠ سنة).

ج) التخطيط قصير المدى ويكون من (١- ٥ سنة).

(٦) حسب الأجهزة المشرفة على التخطيط :

- أ) مركزي (هيئات أو وزارات مسئولة في الدولة عن التخطيط).
- ب) لا مركزي مثل وضع خطط على مستوى المصنع أو المدرسة ويستخدم لمواجهة مشكلات محلية.

الفرق بين التخطيط والبرمجة:

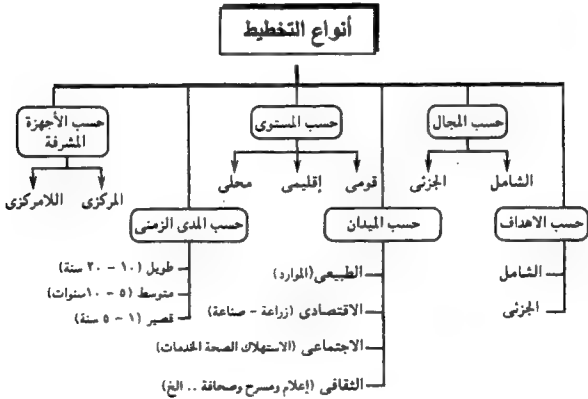
ظهر مصطلح البرمجة (programming) في الخمسينيات واستخدم في الولايات المتحدة الأمريكية ليحل محل مصطلح التخطيط الذي ارتبط بالاشتراكية بحيث يكون بديلاً عنه كأسلوب مميز للتخطيط في ظل النظام الرأسمالي «والبرمجة هي مجموعة من الإجراءات والتدابير المرسومة التي تستهدف تحقيق أهداف معينة في أحد القطاعات أو الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية في فترة زمنية محددة، بغرض تنميته» ولذلك يطلق على البرمجة التخطيط الجزئي؛ لأنها تتضمن التدخل المحسوب. ولاستخدام أسلوب البرمجة مبرراته (Beach,1993: 650) هي:

- ظهور مجالات إنتاجية أو خدمية أهملها القطاع الخاص بوصفه عماد الاقتصاد الحر.
- برامج الفضاء.
- متطلبات تحقيق الأمن الاجتماعي كبرامج البطالة، التأمين الصحي.
- تطوير أو تنمية فروع جديدة للإنتاج الحرى، مما يتطلب الحاجة لإنفاق مبالغ طائلة على الأبحاث والدراسات اللازمة يعجز عنها القطاع الخاص الذي يهدف للربح السريع.

● معالجة الأزمات الاقتصادية الطارئة.

- التخطيط شامل. ← البرمجة جزئية.
- التخطيط مركزي. ← البرمجة لامركزية
- التخطيط إلزامي. ← البرمجة إختيارية
- التخطيط يملك السيطرة على البرمجة لا تملك السيطرة
جميع وسائل الإنتاج. على وسائل الإنتاج.

والشكل التالي يوضح أنواع التخطيط السابقة .



شكل (١) أنواع التخطيط

ويمكن تفصيل الفروق بين التخطيط والبرمجة فيما يلي:

التخطيط التربوي:

· إتخذ التخطيط التربوي - فى العصر الحديث - أهميته من التخطيط القومى كـتخطيط قطاعى مرتبط به ارتباطاً وثيقاً لكونه يتولى تنمية القوى البشرية اللازمة للتنمية والتطور.

أولاً - ماهية التخطيط التربوي:

بعد التخطيط التربوي أهم مجالات التخطيط القومى وقاعدة ارتكازه، حيث يقوم بتنمية القوى البشرية وصقل وصياغة القدرات والمهارات والمعارف والاتجاهات للكفاءات البشرية فى جوانبها العلمية والعملية، والفنية والسلوكية، على أساس أن العنصر البشرى أصبح الركيزة والأساس فى بناء التقدم الاقتصادى والاجتماعى (Moore, J., 1992: 16 - 19).

ومن خلال علاقة التربية بالتنمية تبرز أهمية التخطيط التربوي فيما يقوم به من ترجمة تلك العلاقة وتجسيد معانى الواقع، ومن أولى أشكال تلك العلاقة وفاء النظام التعليمى بإحتياجات خطط التنمية من القوى العاملة المؤهلة والمدرسة، وفى حالة وجود عجز فيها يبرز دور التخطيط لتوفير القوى العاملة المؤهلة والمدرسة، بأكبر قدرة وسرعة ممكنة، ويتم ذلك من خلال العديد من الإجراءات والعمليات لإصلاح التعليم وحل مشكلاته. والإختيار الواعى للأهداف التى ينبغى الوصول إليها.

وفى العصر الحديث ظهرت مشكلات عدة واجهت مجتمعات العالم المتقدم والمتخلف على حد سواء حتمت الأخذ بالتخطيط التربوي.

ثانياً - مبررات الأخذ بالتخطيط التربوي:

(١) حاجة التخطيط الاقتصادي للتخطيط التربوي لتلبية حاجة الاقتصاد من العنصر البشري.

(٢) الزيادة السكانية السريعة وما ارتبط بها من تزايد الطلب على التعليم بأنواعه المختلفة؛ مما استلزم التخطيط لاستيعاب هذه الزيادة في النظام التعليمي.

(٣) إدراك أهمية التربية كأداة لتنمية قدرات الإنسان وإمكاناته، وتحسين حياته والتكيف مع التغيرات العميقة في المجتمع المعاصر.

(٤) التغير في تركيب المهن والوظائف وما يتطلبه ذلك من مستويات مختلفة من المهارات والمهن والخبرات الضرورية المواكبة للتطور في هيكل العمالة وتغيره.

(٥) تحول النظرة من التعليم بوصفه خدمة استهلاكية إلى كونه عملية استثمار يفوق عائدها أى مشروع اقتصادي؛ مما دعى إلى توظيف أمثل لنفقات التعليم لتحقيق أعلى عائد ممكن له.

(٦) التقدم العلمى والتكنولوجى وما يصاحبه من تحول نوعى للقوة المنتجة لجعل العلم العامل الرئيسى فى الإنتاج، مما استلزم التخطيط المستمر لاستيعاب متغيرات التقدم العلمى والتكنولوجى فى مناهج التعليم.

(٧) ضرورة تحقيق التكامل بين أنواع التعليم؛ مما يستلزم التخطيط لتقديم حلول شاملة لأنواع التعليم ومشكلاته، من بينها:

أ (تحقيق التوازن بين مراحل التعليم المختلفة.

ب) تحقيق التوازن بين فروع التعليم سواء النظرى أو التطبيقى.

ج) تحقيق التوازن بين الخدمات التعليمية فى مختلف المناطق أو بين الإناث والذكور.

د (تحقيق التوازن بين الجوانب الكمية والكيفية فى التعليم.

(٨) طول فترة إعداد القوة البشرية يستوجب تخطيط التعليم تخطيطاً طويلاً المدى لضمان التأهيل المواكب للاحتياجات كما وكيفاً.

(٩) ضرورة التخطيط لإيجاد حلول لمشكلة ارتفاع نفقات التعليم، حيث تخصص الدول النامية ما بين ١٢٪ إلى ٣٠٪ من ميزانياتها للتعليم بينما في الدول المتقدمة يبلغ الإنفاق على التعليم من إجمالي الميزانيات ٦٪، لذلك تدعو الحاجة لترشيد نفقات التعليم وتقليل صور الهدر المادي للوصول لأقصى مردود.

(١٠) مواجهة التحديات المتوقعة والتغيرات التي يخبرها المستقبل ولن يتحقق ذلك إلا بتخطيط قادر على قراءة المستقبل والتنبؤ به.

ثالثاً - الفرق بين التخطيط التربوي والتخطيط التعليمي:

الفرق بين التخطيط التربوي والتخطيط التعليمي كالفرق بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم. فالتخطيط التعليمي يختص بكل ما يتم داخل النظام التعليمي، في حين أن التخطيط التربوي أشمل وأعم؛ حيث يضم إلى جانب النظام التعليمي جميع المؤسسات التي تقوم بعملية التربية خارج التعليم - الأسرة، مؤسسات الثقافة والإعلام، المؤسسات الدينية، النوادي الرياضية والاجتماعية، السينما والمسرح... الخ - في كل متكامل غرضه التنمية الشاملة للفرد في مختلف مكوناته الشخصية وأبعادها المجتمعية وتنمية هذا المجتمع.

والتخطيط التربوي بالمعنى السابق يكاد يخلو ميدان التربية منه وذلك للصعوبات التالية:

- صعوبة تحديد عمل كل المؤسسات التربوية ووسائلها المتداخلة والمتشابكة وإتساع عملياتها في المكان والزمان.
- بعض هذه المؤسسات مثل الأسرة تتميز بحساسية الأدوار المنوطة بها وصعوبة التخطيط الشامل لها.

● ما يحتاجه هذا التخطيط إلى موارد وإمكانات بشرية ومادية ضخمة.

ولذلك فما نقوم به هو تخطيط تعليمي إذ يركز على النظام التعليمي وهو جزء غير منفصل عن التربية حيث ينظر للتعليم على أنه عملية تتم ضمن عملية التربية ومكون رئيس لها.

رابعاً - معنى التخطيط التربوي و التعليم:

هو عملية علمية منظمة ومستمرة لتحقيق أهداف مستقبلية بوسائل مناسبة تستند إلى مجموعة من القرارات والإجراءات الرشيدة لبدائل واضحة وفقاً لأولويات مختارة بعناية بهدف تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد والإمكانات المتاحة ولعنصرى الزمن والتكلفة كي يصبح نظام التربية (التعليم) بمراحله الأساسية أكثر كفاءة وفاعلية للاستجابة لاحتياجات المتعلمين وتنميتهم الدائمة. (حامد عمار، ١٩٦٨: ١٣١).

ويلاحظ أن المفهوم السابق يتصف بما يأتي:

(١) أنه مجموعة من العمليات المتفاعلة والمتكاملة وفقاً لأسلوب علمي منظم.
(٢) أنه مجموعة من القرارات والإجراءات اللازمة والتدابير المعتمدة من قبل الإخصائيين لتحقيق مجموعة من الأهداف المحددة مما يعنى «إلزامية التخطيط».

(٣) أنه جمع ودراصة وتحليل المعلومات والبيانات الممكنة سواء المادية أو البشرية أو الاجتماعية بما يحقق واقعية التخطيط.

(٤) أنه استثمار بأفضل السبل للإمكانات والموارد المتاحة.

(٥) الاهتمام بعنصرى الزمن والتكلفة.

(٦) يركز على المستقبل (التنبؤ العلمى) حيث كونه يتناول أهداف مستقبلية.

(٧) أنه يهتم بوضع استراتيجية للتنمية التربوية مرتبطة بالتنمية الشاملة.

خامساً - خصائص التخطيط التربوي والتعليمي:

(١) التخطيط أسلوب موضوعي في التفكير (تقدير مشكلة معينة واقتراح الحلول المناسبة لها).

(٢) التخطيط تفكير تحليلي دينامي (عدم اتخاذ قرار دون تحليل سابق للبيانات والمعلومات ذات الصلة).

(٣) التخطيط تفكير تكاملي يراعى التكامل بين عناصر العملية التربوية من حيث المدخلات والمخرجات.

(٤) التخطيط يتضمن تفكيراً إسقاطياً (النظر للمستقبل نظرة غير أكيدة وملئية بالاحتمالات).

(٥) التخطيط يتسم بطابع الفكر التجريبي (تحليل البدائل وتجريبها لإختيار أفضلها).

(٦) التخطيط نوع من التفكير المثالي (يتسم بالخيال والتخيل منطلقاً من الواقع أو الحاضر).

(٧) التخطيط تفكير واضح وصريح (يضع أمامه جملة من الاحتمالات والقرارات لكل منها مبرراتها وسندها).

(٨) التخطيط عملية تفكير ترتبط بالزمن (يفكر في اليوم والغد وما بعد الغد، ويحدد أولويات الزمن والتوقيت).

سادساً - أهداف التخطيط التربوي والتعليمي :

تشتق الأهداف العامة للتخطيط التربوي من الأهداف العامة للمجتمع (محمد سيف الدين فهمي، ١٩٨٤ : ٢٨) وتقسم هذه الأهداف إلى:

أ (الأهداف الاجتماعية للتخطيط التربوي:

- توفير فرص متكافئة للتعليم.
- توفير التعليم المناسب لكل فرد حسب قدراته وإمكانياته.
- توفير احتياجات المجتمع من القوة العاملة اللازمة لتطوره.
- الحفاظ على الجيد من تراث المجتمع وتقاليده.

ب (الأهداف السياسية للتخطيط التربوي:

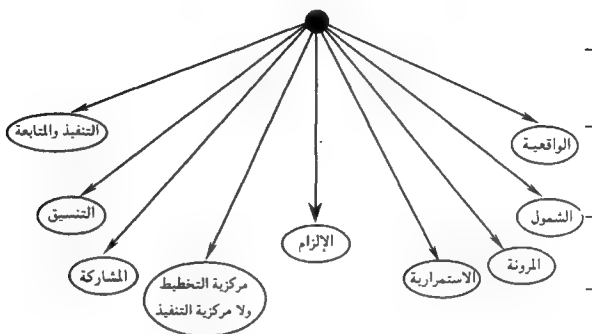
- المحافظة على الكيان السياسي للدولة.
- تنمية الروح القومية بين أفراد المجتمع.
- تربية المواطن الصالح.
- زيادة التفاهم والتعاون بين جميع الأفراد والشعوب.

ج (الأهداف الاقتصادية للتخطيط التربوي:

- مقابلة احتياجات البلاد في المدى القصير والبعيد من القوة العاملة كما وكيفا.
- زيادة الكفاية الإنتاجية للفرد وزيادة قدرته على التحرك الوظيفي بسهولة من مهنة لأخرى تبعا للظروف.
- مواجهة مشكلة البطالة.
- تنشيط البحث العلمي والتكنولوجي والاستفادة منهما في تطوير الموارد الطبيعية والبشرية.
- تنسيق وترشيد سياسة الإنفاق على التعليم.

والتخطيط بصفة عامة والتربوي بصفة خاصة يعتمد على مجموعة من المقومات والمبادئ التي ينبغي مراعاتها من قبل القائمين على التخطيط وهي:

سابعاً - المقومات والمبادئ الأساسية للتخطيط التربوي :



شكل (٢) مقومات ومبادئ التخطيط

(١) يقصد بالواقعية: تناسب الإمكانيات المتاحة والممكنة مع الآمال والأهداف

المنشودة بمعنى وضع أهداف واستراتيجيات تنفيذ الخطة في ضوء الإمكانيات والموارد المتاحة.

(٢) يقصد بالشمول: أن يكون للخطة السيطرة والتوجيه على كافة الموارد

المتاحة لضمان تحقيق التناسق والتكامل بين القرارات والسياسات التخطيطية مما يكفل النمو المتوازن (عمرو محي الدين ١٩٧٢: ٣٤).

(٣) يقصد بالمرونة: قدرة الخطة على مواجهة الظروف الطارئة والاحتمالات

التي تظهر أثناء التنفيذ (الزلازل، الكوارث..... الخ).

(٤) يقصد بالاستمرارية: الربط العضوي بين مختلف عمليات التخطيط وبين

ما سبقها من خطط، حيث تعتبر الخطة الحالية مكملتها لها وبين ما يتبعها من خطط قادمة.

(٥) يقصد بالإنزام: اعتبار الخطة برنامج عمل لكافة الوحدات والأفراد على مختلف مستوياتهم بحيث تصبح ملزمة بالتنفيذ وذلك بترجمة الخطة إلى إجراءات عملية تمارس بالفعل وضمان تنفيذها وفقاً للجدول الزمني المحدد لها.

(٦) يقصد بمركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ: أن يتولى الجهاز المركزي للتخطيط إقرار الخطة بصيغتها النهائية واتخاذ القرارات الأساسية لوضعها موضع التنفيذ، ولا مركزية التنفيذ يقصد بها تولى الجهة المنفذة تحقيق الخطة وفق الأهداف والإجراءات والزمن المحدد.

(٧) يقصد بالمشاركة: تحقيق المشاركة الحكومية والشعبية كشرط أساسي لضمان نجاح الخطة.

(٨) يقصد بالتنسيق: تكامل المفردات الداخلية للخطة والتنسيق ما بين الأهداف والوسائل والاستراتيجيات اللازمة للتنفيذ.

(٩) يقصد بسهولة التنفيذ والمتابعة: ترجمة الخطة إلى إجراءات وخطط أكثر تفصيلاً ثم إسنادها إلى جهاز إداري كفء مع تحديد واضح للمستويات وسبل التنفيذ، والرقابة المستمرة للإدارة والملاحظة المنتظمة من قبل أجهزة التنفيذ والتخطيط المركزي لإمكان التعديل وتوجيه المسار.

ثامناً - المراحل العامة للتخطيط التربوي:

التخطيط بطبيعته عملية متصلة ومستمرة من الصعوبة بمكان الفصل بين جزئياتها لنضع لها ترتيباً تتابعياً وأيضاً ليس من المنطقي أن يتم التخطيط في وقت واحد ودفعة واحدة؛ لذلك يستوجب رصد الخطوات الرئيسية للقيام بمهام التخطيط لبيان طبيعة كل منها وأبعادها وتحديد مكانها في سلسلة العملية التخطيطية بغرض الدراسة والتحليل، وفيما يلي أهم تلك المراحل والخطوات:

(١) مرحلة التحضير والإعداد:

تتضمن هذه الخطوة تقويم التجارب (الخطط) السابقة وجوانب نجاحها أو فشلها وأسباب ذلك، وتشخيص الواقع الراهن والعوامل المؤثرة فيه سلباً أو إيجاباً، ثم القيام بدراسات تفصيلية لواقع النظام التربوي في بيئته الاجتماعية ومتطلبات تطويره وإتجاهات توسعه كما وكيفا.

وتتضمن هذه المرحلة القيام بالآتي:

(أ) جمع الدراسات التفصيلية للسكان من حيث تركيبهم وتوزيعاتهم العمرية المختلفة، وعمل التقديرات اللازمة واحتمالات النمو المتوقعة، وذلك لتحديد العبء الملقى على التعليم مستقبلاً.

(ب) تقدير الاحتياجات اللازمة لخطط التنمية من حيث الكم والكيف على المدى القريب (أقل من سنة، والمتوسط (١ - ٥ سنة) والبعيد (١٠ - ٢٠ سنة)، ودراسة التغيرات التي يمكن أن تحدث في الجوانب الاجتماعية، الاقتصادية وأثرها على التعليم والتنمؤ بإتجاهات التغيير وعمقها ومداهها. (مثلاً تحقيق الوحدة بين دول مجلس التعاون، الاتحاد المغاربي، الوحدة العربية الشاملة... الخ).

(ج) مسح دقيق لنظام التعليم وإمكاناته والإسقاطات المتوقعة بهدف تحديد مجالات التطوير والإجراءات اللازم إدخالها لتحقيق الأهداف الملقاة عليه خلال فترة الخطة.

(د) توزيع دليل لنتائج الدراسات السابقة على وحدات الجهاز التعليمي لوضع تصور لمخطط مبدئي لما تحتاجه من نمو وتطوير لتكون نابعة من كل وحدات الجهاز التعليمي ومعبرة عن المتطلبات الفعلية لها.

هـ) رصد الإمكانيات البشرية والمادية على مستوى كل المناطق في الدولة. ويسفر ما سبق عن تصورات كاملة ومفصلة للواقع المراد تخطيطه مع مجموعة من المؤشرات والمعايير لتحديد مجموعة من الأهداف.

(٢) مرحلة تحديد أهداف الخطة:

يتم وضع مجموعة من الأهداف العامة في ضوء ما سبق، ومستمدة من فلسفة المجتمع ومبينة على سياسة الدولة وتوجهها الاقتصادي والاجتماعي وتحديد الأهداف عملية دقيقة لوصفها المحدد الرئيس لاتجاه سير عملية التخطيط، كما أنها تحدد الأساليب الواجب اتباعها، وعلى ذلك فإن تحديد الأهداف يقع على السلطة السياسية الوزير - مجلس الوزراء - المنوط بها اتخاذ القرارات بشأن الأهداف.

وينبغي أن تراعى أهداف الخطة ما يلي :

- أ) صياغتها بدقة في جمل عامة.
- ب) ظهورها في شكل اتجاهات غير محددة في صور رقمية أو كمية.
- ج) تعبيرها عن الواقع وتستجيب له وقابلة للتحقيق.
- د) وضوحها وتحديدتها واختصارها بقدر الإمكان، لأن زيادتها قد يؤدي إلى حدوث تعارض بينها.
- هـ) تناسقها وتكاملها فيما بينها.

(٣) مرحلة وضع إطار الخطة:

وتتضمن ترجمة الصورة العامة والأهداف إلى صور رقمية ومؤشرات في هيئة برنامج عمل مفصل لألويات المشاريع وبرامج العمل والحركة، بناء على ما تقترحه كافة وحدات التعليم، وتتخذ في هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- أ) تقويم أوضاع نظام التعليم وحصر مشكلاته وما ينبغي إحداثه من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.

ب) صياغة الاحتياجات فى ضوء الإمكانيات المتاحة والمتوقعة، وكذلك تحديد الوسائل واختيار أنسبها لتحقيق الأهداف.

ج) تحديد الأسس والمعدلات الخاصة بسياسة القبول ومعدلات غموها فى كل مراحل التعليم والتنبؤ باحتمالات التغيير المختلفة فى المجتمع.

د) وضع برنامج مفصل وشامل لما يجب إحداثه من تطوير فى نظم ومؤسسات التعليم، وما يلزم تغييره من المناهج والمقررات والأنشطة المختلفة، بوصف كل ذلك من محدّدات المستوى المهارى والمعرفى والثقافى.

هـ) التنسيق بين المشروعات زمانياً ومكانياً لتجنب التضارب أو الإزدواج فيما بينها ووضع المواصفات الكاملة للبرنامج التنفيذى للخطة أو للمشروع.

و) تحديد الزمن، والتكلفة ومصادر التمويل والتوقع بمتغيراتها.

ل) دراسة الاحتمالات المتوقعة فى تنفيذ الخطة والاستعداد لمواجهةها بوضع البدائل.

(٤) مرحلة إقرار الخطة:

بعد وضع الصورة النهائية لمشروع الخطة تقوم الجهة العليا المخولة باتخاذ القرار بدراسة الخطة بدقة مع غيرها من مشاريع الخطط القطاعية الأخرى، ومناقشتها على المستوى القومى وتعديل فى ضوء الاعتبارات الخاصة بظروف كل قطاع. وغالبا ما تعرض الخطة على السلطة التشريعية أو مجلس الشورى لإقرارها تمهيدا لاعتمادها من جانب السلطة المختصة.

(٥) مرحلة التنفيذ:

بعد إقرار الخطة تتخذ القرارات الداخلية لقطاع التعليم ومحددة مؤشرات

وملامح التنفيذ لكل الوحدات الإدارية بما فيها الوظائف الأدنى مستوى بحيث توزع المسؤوليات والأعباء ويظل التنفيذ مستمرا حتى بعد الانتهاء من الخطوة، وتتطلب هذه المرحلة ضرورة توافر مجموعة من المتطلبات يمكن إيجازها فيما يلي:

(١) وجود جهاز مركزي للتخطيط على درجة عالية من الكفاءة، يتولى إجراء الدراسات التفصيلية وجمع وتنظيم وتصنيف البيانات والمعلومات التي سوف يعتمد عليها فى بناء الخطط، وإقرارها ومتابعة تنفيذها وتقييمها. ويتوافر لهذا الجهاز سلطة اتخاذ القرارات، وكادر فنى متنوع الخبرات والكفاءات، وإمكانات مادية ومداخل للحصول على المعلومات يربطه بشبكة المعلومات القومية.

(٢) إعداد خطة متكاملة وفقاً لمعايير موضوعية، ومواصفات واقعية ومشاركة إيجابية رسمية وشعبية.

(٣) المتابعة المستمرة لتنفيذ الخطط وتقييم ما تحقق وفقاً للمدى الزمنى المحدد والواجبات والمسؤوليات الملقاه على وحدات التنفيذ.

(٤) تهيئة كل مكونات النظام التربوى لتنفيذ الخطة.

(٥) حشد القوى المنفذة، والعمل على تعديل أنماط سلوكها بما يتفق ومتطلبات تنفيذ الخطة.

(٦) سرعة اتخاذ الحلول المناسبة العاجلة للمشكلات التى تعترض التنفيذ.

(٧) إمكان تعديل بعض الأهداف والوسائل على المستوى التنفيذى كلما دعت الحاجة إلى ذلك دون تأخير بالرجوع للسلطة العليا.

(٨) تنمية المسؤولية وبناء مستويات مختلفة من الخبرة للمنفذين (على السلمي، ١٩٧٨: ٣٢٩).

(٦) مرحلة المتابعة والتقويم:

لا تنتهى عملية التخطيط بمجرد وضع الخطة وتنفيذها؛ وإنما تمتد إلى المتابعة الدائمة والتقويم المستمر وتم المتابعة بملاحظة التنفيذ وتحديد خطواته ودرجة نجاحه أو انحرافه عن الخطة المحددة حتى يمكن تلافى حدوث أى انحراف، والتعرف على مشكلات التنفيذ، وهناك نوعان من المتابعة.

(١) متابعة التنفيذ للتعرف على منجزات وأداء الأفراد والبرامج بما يضمن تنفيذ نصيبها من الخطة وفقاً لقواعد رقابية معينة.

(٢) متابعة التنفيذ لتعديل الخطة أو الإجراءات التنفيذية وتغيير الأهداف بما يتناسب مع المتغيرات.

وعموماً تهدف المتابعة الأغراض التالية:

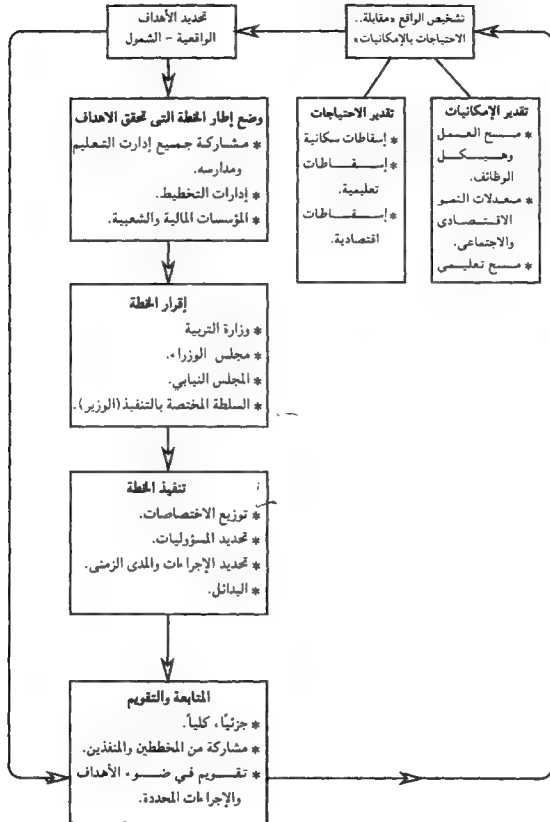
أ) التعرف على مدى انحراف عن أهداف الخطة وتحديد أسبابها وتصحيحها.

ب) التعرف على الأهداف التي تجاوزت التحقيق.

ج) تحديد مجال التعديل وشروطه الجديدة لتتلائم مع الأهداف ومع بعضها على أساس منسق مع الحفاظ على الأهداف الأساسية للخطة.

د) ومن المتابعة معلومات مهمة ودقيقة لا تفيد فقط في إدخال تعديلات في الوقت المناسب ولكن أيضاً تفيد في وضع الخطط القادمة.

والشكل التالي يوضح المراحل السابقة:



شكل (٣) مراحل التخطيط

تاسعاً - أنواع الخطط التعليمية:

حسب المدى الزمني: تنقسم الخطط التعليمية وفقاً لمدائها الزمني إلى:

(١) الخطط الطويلة المدى:

التخطيط للتعليم بطبيعته يجب أن يكون طويل المدى، حيث إن إعداد طفل السادسة لكي يكون طبيباً أو مهندساً يحتاج إلى خمس عشر أو عشرين سنة متصلة، ولذا فإن خطط التعليم تمتد لتغطي عدداً من السنين هي عدد سنوات التعلم اللازمة لإعداد خريج من الجامعة.

كما أن تحقيق تعميم التعليم في بعض الدول يحتاج إلى وقت قد يطول إلى عشرين عاماً، والتخطيط طويل المدى للتعليم يساعد المسؤولين عن التعليم على توجيه أبناء الأمة نحو أنواع التعليم المختلفة.

وضمن إطار الخطة طويلة المدى توضع خطط للتعليم قصيرة المدى على درجة أعظم من الدقة والتفصيل. (Henery, 1993: 35 - 41).

عيوب الخطط طويلة المدى:

- (١) أنها غير دقيقة.
- (٢) أنها غير تفصيلية.
- (٣) تعنى بالاتجاهات السياسية العامة أكثر من عنايتها بطرق التنفيذ.
- (٤) أنها قائمة على افتراضات أو تنبؤات وبالتالي تختمل درجات كبيرة من الخطأ أو المبالغة.
- (٥) طول مدة الخطة يجعلها دائماً عرضة للتعديل والتغيير نظراً لتغير احتياجات المجتمع.

(٢) الخطط متوسطة وقصيرة المدى:

ومدتها ما بين سنة إلى ثمان سنوات، وتكون ضمن الإطار العام للخطط القومية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ولها مميزات هي:

(١) أنها أكثر اتصالاً بالواقع.

(٢) تنبؤاتها أكثر احتمالاً للصحة.

(٣) تعنى برسم خطط ومناهج الدراسة وتوزيع مخصصات الإنفاق على جوانب التعليم بصورة أكثر واقعية في ضوء الإمكانيات الفعلية.

ويمكن تلخيص الأنواع السابقة في الجدول التالي:

جدول (١) أنواع الخطط التربوية حسب مداه الزمنية

الخطط الطويلة	الخطط المتوسطة	الخطط القصيرة
١٠ - ٢٠ سنة تغييرات جذرية لاعداد وتنمية أبناء المجتمع. عويها: * العمومية. * صعوبة تأمين التمويل. * تغيير السياسات.	٣ - ٧ سنوات إحداث تحولات جوهرية في بنية النظام التعليمي، أفضل أنواع الخطط المناسبة الزمن وإمكان التنبؤ على المدى المتوسط.	(١-٢ سنة) لتعديل واصلاح اوضاع معينة في النظام التعليمي. وعويها: محدودية التأثير وعدم توازن التغيير.

(ب) الخطط الشاملة والخطط النوعية للتعليم:

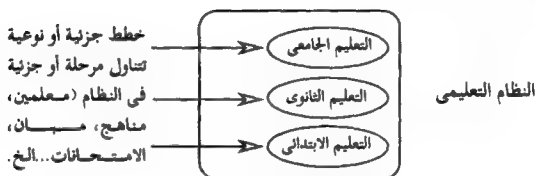
الخطط الشاملة وتهدف إلى تنمية التعليم كله كوحدة واحدة وتتناول الخطة تنمية جميع مراحل التعليم وأنواعه المختلفة، وتختص بتعديل المناهج الدراسية، وتوفير المعلمين وتنظيم إدارة التعليم، والتمويل والإنفاق التعليمي كله دفعه واحدة.

مميزاتها:

- إحداث النمو المتوازن في جميع المراحل.
- ربط التعليم بالخطة القومية للدولة.

(٣) الخطط النوعية للتعليم :

وهي الخطط الخاصة بتنمية مرحلة معينة من مراحل التعليم أو أحد أنواعه كوضع خطة للتعليم الإبتدائي أو التعليم العالي أو خطة لمحو الأمية. وقد يكون ذلك ضرورياً لأن نوعاً معيناً من التعليم أو مرحلة منه تحتاج إلى تنمية سريعة والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل (٤) التخطيط الشامل والنوعي

(ج) الخطط القومية والخطط الإقليمية للتعليم:

(١) الخطط القومية تهدف إلى تنمية التعليم على مستوى الدولة، وهي واضحة في الدول التي تأخذ بتنظيم الإدارة المركزية وذلك لضمان تكافؤ توزيع الخدمات التعليمية على جميع أجزاء الأمة وطبقاتها.

(٢) الخطط الإقليمية، وهي كما في الدول مترامية الأطراف كالهند أو الصين، أو كانت هناك اختلافات جوهرية بين الإقاليم مثل اختلاف العنصر أو الدين أو اللغة أو الموارد الاقتصادية أو النظم الاجتماعية كما في الهند أو

روسيا الاتحادية أو سويسرا، فيوضع لكل إقليم خطة تعليمية تناسب ظروفه وتختلف عن غيرها من الخطط في الأقاليم الأخرى.

على الرغم من أهمية التخطيط وإدراك كافة الدول المتقدمة والمتخلفة لدوره فإن هناك صعوبات ومشكلات تحد من قدراته وفيما يلي عرض لأهم صعوبات ومشكلات التخطيط.

عاشراً - صعوبات التخطيط التربوي ومشكلاته :

أ (صعوبات التخطيط التربوي :

(١) صعوبات ناشئة من علاقة التخطيط التربوي بالتخطيط التنموي (الاقتصادي) حيث إن من وظائف التربية المحافظة على الثقافة ودورها القيمي الحضاري التي لا تنسجم مع التطور المادي الصرف للاقتصاد وإخضاع كل شئ للقياس والحساب.

(٢) بطء استجابة التربية للتغيرات السريعة في المجتمعات، مما يحول خطط التربية إلى خطط للترقيع والإنعاش دون جدوى لزيادتها نظراً للسرعة الهائلة للتقدم العلمي والتكنولوجيا.

(٣) تعقد مشكلات التربية لأن أبعاد تكوينها عديدة وعوامل تغذيتها كثيرة، من الماضي والحاضر، ومن الشرق والغرب، ومن مختلف منابع الفكر البشري.

(٤) اتساع مجال التربية يجعله يحتوي على خليط غير متجانس من العاملين المختلفين في الفكر والمستوى الثقافي والاجتماعي.

(٥) القصور في أساليب التنبؤ والمستقبلات.

(٦) صعوبة تحديد مواصفات المهن والوظائف التي يجب أن تتوافر في الخرجين مستقبلاً.

(٧) صعوبة التنبؤ بالوظائف الشاغرة والمتوقع حدوثها ومتطلبات شغلها.

(٨) عدم وجود معلومات دقيقة عن احتياجات القطاعات المختلفة مستقبلاً.

ب) مشكلات التخطيط التعليمي :

يواجه مخططو التعليم خصوصاً في الدول النامية صعوبات أو مشكلات كثيرة عند محاولاتهم وضع خطط التعليم وتنفيذها في هذه الدول ويمكن تلخيص هذه المشكلات فيما يلي:

(١) نقص البيانات والإحصائيات الأساسية اللازمة للتخطيط التعليمي :

مثل البيانات الخاصة بتعداد السكان، وتوزيعهم وفقاً للجنس، والسن، وتقديرات الزيادة في السكان خلال سنوات الخطة، البيانات عن القوى العاملة وتوزيعها تبعاً للمهن والجنس والسن. وكذلك نقص البيانات الخاصة بالدخل القومي وتطوره وتراكم رأس المال، ومعدلات التغير في الإنتاجية.

(٢) نقص الأفراد المدربين على التخطيط التعليمي :

حيث لا يوجد في كثير من الدول النامية معاهد تعليمية تتولى الأبحاث الخاصة بالتخطيط التعليمي، ولا زالت مناهج كليات التربية في معظم هذه الدول لا تحوى التخطيط التعليمي كأحد مقرراتها.

(٣) عدم وجود الوعي التخطيطي :

ويؤدى ذلك إلى فشل خطط التعليم خاصة وأن هذا الوعي قد يُقتَد بين المسؤولين عن وضع الخطة والمسؤولين عن تنفيذها ومتابعتها والمستفيدين منها.

(٤) عدم كفاءة التنظيمات والأجهزة الخاصة بالتخطيط التعليمي :

فقد أثبتت أغلب الدراسات المتصلة بتخطيط التعليم في الدول النامية أن التنظيمات القائمة المسنولة عن تخطيط التعليم في هذه الدول غير قادرة على

القيام بوظيفتها على الوجه الأكمل ليس لعدم وجود الأفراد المدربين لهذا العمل فحسب، بل بسبب سوء تنظيم العمل فى هذه الأجهزة، كما لا يوجد ترابط بين هذه الأجهزة والأجهزة المسئولة عن التخطيط على المستوى القومى أو الإدارات المسئولة عن التدريب فى الوزارات الأخرى.

(٥) تغير الظروف والأحوال قبل انتهاء الخطة الموضوعة أو أثناء تنفيذها :

من المعروف أن التخطيط التعليمى يتجه بطبيعته لأن يكون تخطيطاً طويلاً المدى، ولما كانت المجتمعات الحديثة تتميز بأنها دائمة وسريعة التغيير فإن الفروض والأسس التى قامت عليها الخطة التعليمية قد تصبح غير ذات موضوع قبل الانتهاء من وضعها أو أثناء تنفيذها، والظروف الجديدة التى قد تطرأ قد تكون راجعة لإكتشاف مصادر جديدة للطاقة، التطور التكنولوجى، أو نحو اتجاهات سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية جديدة، كما قد يؤثر ارتفاع الأسعار على تنفيذ الخطة وتحقيقها لأهدافها.

(٦) عدم توافر القوى البشرية اللازمة لتنفيذ الخطة :

ويمثل ذلك مشكلة كبيرة فى الدول النامية، حيث أن تنفيذ خطط التعليم فى هذه الدول يحتاج إلى أعداد كبيرة من المدرسين والإداريين والمخططين للتعليم. وتبرز مشكلة أعداد المدرسين والمعلمين فى الدول النامية بسبب عاملين رئيسيين هما :

(أ) أن الدول النامية تعاني نقصاً كبيراً فى التعليم الثانوى بحيث لا يكفى خريجوا هذه المرحلة لتحقيق أهداف خطط التنمية بفرض ذهاب أغلبهم للتدريس فى مدارس المرحلة الأولى كما فى الدول الإفريقية.

(ب) أن التعليم العالى والجامعى فى الدول النامية على درجة محدودة من النمو لا تمكن من إعداد الأعداد الكافية من المعلمين اللازمين للتعليم الثانوى حتى يتم التوسع فيه. (محمد سيف الدين فهمى، ١٩٨٤).

مراجع الفصل الاول :

اولا - المراجع العربية

- (١) أحمد عبد العزيز الشرفاوى (١٩٨١): التخطيط المالى فى اطار التخطيط الشامل. مدخل نظرى (مذكرة رقم ١٢٩٣) (القاهرة: معهد التخطيط القومى).
- (٢) إسماعيل صبرى عبد الله (١٩٩٤): التنمية البشرية - المفهوم - القياس - الدلالة. سلسلة التنمية البشرية. (القاهرة: الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية). اغسطس.
- (٣) انتسيشكين وآخرون (١٩٧٥) التعليم والتخطيط للتنمية (ترجمة: عويدات).
- (٤) چاك حلاج (١٩٩٢) الاستثمار فى المستقبل: تحديد الأولويات التعليمية فى العالم النامى (ترجمة: وفاء وهبه حسن)، عمان: مكتب اليونسكو الاقليمى.
- (٥) حامد عمار (١٩٦٨) فى اقتصاديات التعلم. ط٢، (القاهرة: دار المعرفة).
- (٦) تشيرنك شفيركون (١٩٨٤) التعليم فى الإتحاد السوفيتى.
- (٧) شارل بتلهام (١٩٦٦). التخطيط والتنمية. ط٢، (ترجمة: اسماعيل صبرى عبد الله) القاهرة: دار المعارف.
- (٨) على السلمى (١٩٧٥): مدخل تكاملى لنظرية التنظيم - مجله العلوم الاجتماعية، ع (١)، (الكويت: جامعة الكويت) ص٤٢-٦٩.
- (٩) على السلمى (١٩٧٨). التخطيط والمتابعة. (القاهرة: المعهد القومى للتخطيط).

- (١٠) عمرو محي الدين (١٩٧٢): التنمية والتخطيط الاقتصادي. (بيروت: دار النهضة العربية).
- (١١) محمد سيف الدين فهمي (١٩٨٤): التخطيط التعليمي، أسسه وأساليبه ومشكلاته. (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية).
- (١٢) محمود أحمد موسى (١٩٨٥) التربية ومجالات التنمية في الإنماء التربوي: (القاهرة: مكتبة وهبه).
- (١٣) مصطفى الخشاب (١٩٦٧): علم الاجتماع ومدارسه: (القاهرة: الدار القومية للطباعة).
- (١٤) وهيب سمعان (د. ت). المناهج دراسة مقارنة. (القاهرة: الأنجلو المصرية).

ثانياً - المراجع الاجنبية

- 1- Andrew, w., (1985). *Introduction to the sociology of Development* (London: Macmillan Publishers, LTD).
- 2- Beach, R., (1993). Emerging Pespectives on Planning and change processes. *school leadership* vol. 3., No. 6. pp. 646 - 655.
- 3- Brieve, F. & Johnston, A. (1973). Meaning and Problems of Planning: *School Managemant*, Vol. 17, No. 4. (April). P. 34 - 40.
- 4- Con Ley, D., (1993). Strategic Planning in Practice An Analysis of Purposes, Goals, and Procedures. *paper Presented at*

the annual Meeting of the American educational research association. (Atlanta).

- 5- Donsky, A., (1992). strategic Planning, Operational Planning, and Measures of effectiveness: An Integrated Model. *Paper Presented at a Conference of the southeastern association for Community college research.* (orlando, Fl, August, 3).
- 6- Donsk y, A. (1995). An Integrated Planning, Effectiveness Model. *Educational Planning.* Voll. 10 No. 1. PP 19 - 26.
- 7- Henry, R., (1993) Lon - Range Planning using sipder charting *educational planning*, Vol. 10, No. 1. PP. 35 - 41.
- 8- Moore, J., (1992). Good Planning Is the Key. *British Journal of Special education*, Vol. 19, No. 1. PP 16 - 19.
- 9- Vasudevan, M. (1980) *Criteria and Methods for educational refrom and Planning* . (N. Y: Vantage press).
- 10- Unesco. (1991). *Micro - Level educational Planning and Mangagement. Handbook.* (Bangkok: Regionel office for Asia and Pacific).
- 11- Wildavasky, Aaron (1973). "If Planning is every thing May be it is Nothing" *Policy science.* No. 4 PP. 127 - 153.



مقدمة :

تعتبر عملية التخطيط من العمليات الهامة والضرورية لنجاح العمل المدرسي والتي يجب أن يعطيها مدير المدرسة الوقت والجهد اللازمين حتى تحقق المدرسة أهدافها .

فأهمية التخطيط الذي تقوم به الإدارة المدرسية ومديرها لا يخفى على أحد وينبغي أن يكون هذا التخطيط في إطار السياسة العامة التي ترسمها الدولة المتمثلة في سياسة الإدارة التعليمية والتي يجب أن يلم بها مدير المدرسة . ويقصد بالتخطيط المدرسي وضع السياسة العامة للمدرسة ووضع برنامج شامل للعمل وتوزيعه على فترات تتناسب مع إمكانات المدرسة (محمد فوزي محمد ، ١٩٨٣ : ٧٣) والتخطيط المدرسي هو العنصر الحيوي للسياسة العامة للمدرسة إذا اتاحت للمدرسة الإحصائيات التي تتكون منها دعامة التخطيط وتتكشف فيها المفارقات التي تدعو إلى التعديل في المناهج والكتب ويظهر من تطبيقها نتائج التجريب (أحمد إبراهيم أحمد ، ١٩٨٥ : ١٦) .

ولكى يكون التخطيط فعالاً يجب أن يؤدي بعناية وفي الوقت المناسب ، وبالإضافة إلى ذلك يجب أن يشتمل التخطيط على مجهودات وخبرات أكبر عدد

الفصل

الثاني

التخطيط

المدرسي

يمكن من الأشخاص الذين سيتأثرون به ، بمعنى أنه لابد من مشاركة جميع العاملين بالمدرسة فى وضع الخطة حتى تكون نافعة ومفيدة من حيث تكاملها ووضوحها وسلامة تنفيذها (زينب عبدالعزيز ، ١٩٨٧ : ٥٧-٥٨) .

ويتطلب التخطيط السليم اهتمام مدير المدرسة بتحديد أهداف المدرسة فى ضوء السياسة العامة للتعليم فى المجتمع وتحديد الطرق والأساليب الواجب اتباعها من أجل تحقيق تلك الأهداف من خلال معرفة إمكانات المدرسة ومراقبتها وتجهيزاتها واحتياجاتها عن طريق وضع برنامج شامل للعمل المدرسى بحيث يغطى كافة الأنشطة التعليمية والاجتماعية والرياضية والفنية ، كما يتطلب التخطيط السليم توزيع الأعمال على اللجان المدرسية مع توفير متطلبات التنفيذ ووضع الاعتمادات المالية المخصصة لمتطلبات العمل الدراسى من خلال دراسة المشكلات التى تواجه المدرسة دراسة واقية لوضع الحلول لها بالاستفادة من إمكانات البيئة المحلية وظروفها وكيفية التعامل معها من خلال دعم صلات المدرسة بمؤسسات المجتمع الواقعة فى محيطها بالمجتمع المحلى (عيسى صالح العجيلى ، ١٩٨٢ : ٨٨) .

التخطيط المدرسى وأهداف التربية :

التخطيط للعمل المدرسى ضرورة لنجاح العمل ، والإدارة الفعالة للمدرسة تنظر إلى العملية التعليمية نظرة عملية . وهذا يعنى أنها تأخذ بالتخطيط أسلوباً ووسيلة لتحقيق أهداف هذه المدرسة . والتخطيط فى المدرسة يعنى الإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية هى :

* ما واقع المدرسة : التلاميذ والمعلمون ، الإمكانيات المادية من مبنى وتجهيزات.

* ما الذى يراد تحقيقه ؟ الأهداف التى تسعى المدرس إلى تحقيقها ؟

* كيف يمكن تحقيق ذلك فى ضوء الواقع ؟ رسم الطرق التى تؤدى إلى تحقيق

هذه الأهداف فى ضوء الواقع داخل المدرسة وفى البيئة والمجتمع .

ويمكننا أن نخرج مما سبق بعدة أمور :

أولاً : أن تخطيط العمل بالمدرسة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأهداف هذه المدرسة ، وأنه بالتالى وسيلة لتحقيق هذه الأهداف بأسلوب علمى يوفر الوقت والجهد والمال واستخدام ذلك جميعاً بفعالية .

ثانياً : أن التخطيط عملية من عمليات الإدارة ووظيفة من وظائفها ، ومعنى ذلك أنه لا يمكن ولا ينبغي تنفيذ أى نشاط بالمدرسة تنفيذاً سليماً دون الأخذ بالتخطيط ، سواء كان هذا النشاط داخل الفصل أو خارجه داخل المدرسة أو خارجها .

ثالثاً : أن التخطيط داخل المدرسة يهدف إلى تغيير واقعها إلى الأفضل فهو وسيلة للإصلاح والتقدم ورفع لمستوى الأداء بالمدرسة ، سواء فى ذلك أداء المعلم وأداء التلميذ وأداء الإدارة ، فالتخطيط بلغة أخرى يحقق الفعالية ويساعد على رفع مستوى الكفاءة .

رابعاً : أن التخطيط بالمدرسة ما هو إلا تطلع إلى المستقبل وهو إذ ينطلق من واقع هذه المدرسة وظروفها ووظيفتها ، فإنه يأخذ دائماً فى الاعتبار الظروف المختلفة الماضية والحاضرة ، وأنه أيضاً تطلع إلى ما يراد الوصول إليه ، إن التخطيط على مستوى الفصل أو النشاط أو المدرسة ككل يعنى التنبؤ بما سيكون عليه المستقبل والإعداد لهذا المستقبل .

خامساً : أن تخطيط العمل الإدارى والفنى بالمدرسة مرحلة فكرية سابقة على تنفيذ أى عمل من الأعمال ، والتخطيط بالمدرسة ينتهى بإتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب القيام به . وتوقيت أداء العمل وإجراءاته وكيفية أدائه (أحمد اسماعيل حجي ، ١٩٩٨ : ٢٩٧) .

وتمثل وظيفة التخطيط مرحلة التفكير التى تسبق تنفيذ أى عمل داخل المدرسة والتى تنتهى بإعداد قرارات وخطط تتعلق بما يجب عمله وكيف يتم ؟ ومتى يتم ؟ أى أن التخطيط على المستوى المدرسى هو وضع برنامج عمل متكامل لأنشطة المدرسة ومشروعاتها تعليمياً وثقافياً واجتماعياً داخل المدرسة وخارجها وتوزيع هذا البرنامج على فترات تتناسب مع الإمكانيات المتاحة بحيث ينتهى العام الدراسى وقد استكملت المدرسة تنفيذه ومن ثم تحقيق أهدافه.

ولكى يكون التخطيط المدرسى ذا أثر فعال يجب على القائمين به أن يدركوا حقيقة إمكانيات المدرسة من حيث المبانى والتجهيزات والميزانية وعدد المدرسين والإداريين والطلاب والإمكانات التى يمكن الإستفادة منها فى البيئة ، كما يجب ألا يتعارض البرنامج الموضوع مع القوانين واللوائح التى تحكم العمل بالمدرسة حتى لا تحدث مشكلة أثناء التنفيذ . (فتحي درويش محمد ، ١٩٩٤ : ٣) .

وعلى ناظر المدرسة كمخطط للعملية التعليمية فى مدرسته ، كما يجب على المعلم كمخطط لهذه العملية على مستوى مادته والأنشطة التى يشرف عليها أن يكونا على وعى بأهمية التخطيط ، فالتخطيط يمكن إدارة المدرسة من تسيير العمل لتحقيق ما تريده ، بدلاً من أن يسير هذا العمل بلا هدف محدد واضح . (أحمد اسماعيل حجي ، ١٩٩٨ : ٢٩٧) .

أهمية التخطيط المدرسى :

١- أن التخطيط يوفر الوقت

فالوقت عنصر حرج فى أى عمل ، وتظهر أهمية الوقت فى مدارسنا ، حيث كثرة المقررات التى يدرسها التلميذ ، وحيث ترتفع كشافات الفصول ، وحيث تعدد الفترات الدراسية ، إذ قلما نجد مدرسة حكومية تعمل فترة واحدة ، وحيث تقصر فترة السنة الدراسية بالمقارنة بدول أخرى كثيرة . وما يمكن أن ينقضى من

وقت فى عملية التخطيط يوفر وقتاً كثيراً يمكن أن يضيع هباء إذا سار العمل سيراً ارتجالياً ، وما يحققه العمل المدرسى القائم على التخطيط من نجاحات يجعل لتخطيط العمل المدرسى فائدة كبرى .

٢- أن التخطيط يساعد على استغلال الموارد الاستغلال الأمثل :

فالمدرسة تضم قوى عاملة متنوعة . إذ تتعدد مؤهلات المعلمين وتتعدد كفاءاتهم . كما أن لهذه المدرسة مخصصات مالية سنوية وسلطاً مالية مستديمة ومؤقتة ، ومبنى مدرسياً وتجهيزات ، ويختلف ذلك كله من مدرسة إلى مدرسة أخرى .

ولذلك فإن التخطيط للعمل فى المدرسة يساعد على استغلال هذه الإمكانيات أفضل إستغلال ، بالحد من الفقد وتنمية الموارد ورفع كفاءتها .

٣- أن التخطيط يتضمن التنسيق بين النشاطات المختلفة :

ذلك أن هناك على سبيل المثال أنشطة مصاحبة لكل مقرر من مقررات المدرسة خارج المنهج . هناك أنشطة أساسية ، وأخرى فرعية مشتقة منها ، والأخذ بالتخطيط يساعد على تكامل هذه الأنشطة بشكل يجعلها جميعاً تحقق أهداف المدرسة .

٤- أن التخطيط يهتم بالتنبؤ :

فالقائمون على العمل المدرسى بالمدرسة فى أخذهم بالتخطيط كأسلوب للعمل يتوقعون ما يمكن أن يحدث من مشكلات ، وما قد يصادفون من عقبات ، وبالتالي يعملون على تجنبها . ويتوقعون أيضاً ردود أفعال تلاميذ المدرسة والبيئة المحلية إزاء ما ينفذ من أنشطة ، وكيف يمكن تحقيق النجاح المطلوب لها .

٥- أن التخطيط يهتم بمشكلات التلاميذ وهيئة التدريس :

والعاملين بالمدرسة ، وما يعنيه ذلك من توفير المناخ اللازم لنجاح العمل وزيادة الإنتاجية ورفع الكفاءة .

مبادئ تخطيط العمل بالمدرسة :

هناك عدد من المبادئ التى يستند إليها التخطيط ، من أهمها :

١- الواقعية :

ويقصد بذلك أن يأخذ التخطيط الوضع للقائم فى الاعتبار ، وهذا يعنى أن يتعد التخطيط عن المثالية ..

والواقعية ذات أبعاد متعددة :

* هناك البعد الثقافى الذى يتضمن ثقافة المجتمع بعامة وثقافة البيئة التى توجد بها المدرسة ، عادات وتقاليد أفرادها وقيمتهم .

* وهناك البعد الاقتصادى الاجتماعى الذى يشمل المستوى التعليمى لآباء التلاميذ وذويهم ومستواهم الاقتصادى . وقد بينت بحوث عديدة أثر المستوى الاقتصادى والاجتماعى للتلاميذ ، وبخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية على تحصيلهم واحتفاظهم بالمهارات الأساسية للتعليم وغير ذلك ، ويشمل هذا البعد أيضاً إمكانات المجتمع والبيئة لتوفير التمويل اللازم للمدرسة وأنشطتها ؛ كما يشمل مدى الاهتمام بانتظام التلاميذ فى المدرسة أو تسربهم منها .

* وهناك البعد السياسى الذى يمثل الفكر للسائد وأسلوب الحكم استبدادياً كان أم ديمقراطياً وهى أمور تنعكس بطرق مباشرة وغير مباشرة على الحياة المدرسية وإدارة المدرسة .. ويشمل أيضاً القوى المضاعطة بالمجتمع والبيئة وما تلعبه من دور مؤثر على عملية اتخاذ القرار بالمدرسة ويكفى أن نقول أن بعض نظار المدارس يواجهون ضغوطاً لقبول تلاميذ بمدارسهم أقل من سن السادسة خلافاً لتعليمات الوزارة والمديرية التعليمية ، وتشمل هذه الضغوط فى المجالس المحلية وأعضائها وغيرهم .

١- المرونة :

إذ يجب ألا يكون التخطيط جامداً بحيث يعجز عن مواجهة المتغيرات المختلفة ، وما قد يظهر من ظروف قد تعرضه للانهيار ، وكذا فإن التخطيط السليم يراعى ما يحتمل حدوثه من ظروف ومشكلات واضعاً في الاعتبار كيفية مواجهتها .

وفى إطار ذلك فإن خطة العمل على مستوى المادة الدراسية أو النشاط أو اصلاح مرافق المدرسة (المبنى - دورات المياه ...) يجب أن توضع بحيث يمكن ادخال تعديلات عليها لمواجهة ما قد يطرأ من مستجدات ، فقد لا تلبى الإدارة التعليمية ما تطلبه المدرسة من مال ، وقد لا يدفع الأباء تبرعات وقد ترتفع أسعار سلعة ما فجأة ، وقد تطول فترة إجازة نصف السنة ، وقد تتوقف الدراسة لأسباب سياسية أو بيئية .

وعلى ناظر المدرسة كمخطط للعملية التعليمية فى مدرسته ، كما يجب على المعلم كمخطط لهذه العملية على مستوى مادته والأنشطة التى يشرف عليها أن يكونا على وعى بضرورة وضع خطط مرنة ووضع بدائل يؤخذ بأكثرها ملاءمة وقد يلجأ إلى بديل آخر إذا اقتضت الظروف ذلك .

٣- الشمول :

أن يكون التخطيط على مستوى الفصل أو المادة أو النشاط أو المدرسة ككل . بمعنى ألا يقتصر على جانب واحد من جوانب العمل .

مثلاً : التخطيط على مستوى المادة الدراسية : إن هذا التخطيط ينبغى أن يشمل كلفة مقرراتها وكافة محتويات هذه المقررات ، كما ينبغى أن يشمل المعلم والمعلم والموارد المادية والمواد الدراسية والأنشطة واتصال المدرسة ببيئتها وغير ذلك .

الفصل الثاني

إن مجتمع المدرسة كل لا يتجزأ ، وهو فى كليته مرتبط بالبيئة ولذلك فإن التخطيط الذى لا يراعى منظومة هذه المدرسة ، وارتباط هذه المنظومة ببيئتها لا ينجح .

٤- المشاركة :

ويقصد بالمشاركة ألا ينفرد فرد واحد أو جهة واحدة بالتخطيط ، بل لابد من تضافر الجهود ومشاركة كافة الأطراف فى عملية التخطيط .

أن من شأن الأخذ بهذا المبدأ البعد عن التعصب وتلافى النقص والقصور .

إن معلم المدرسة الذى ينظر إلى تلاميذه على أنهم أطفال صغار لا ينبغى أن يكون لهم رأى فى تخطيط العمل ، قد لا ينجح فى عمله ويعمل على تربية جيل لا يتحمل المسؤولية ، ولذلك فإن اشراك التلاميذ فى تخطيط العمل أمر ضرورى مهما صغر سنهم ، إنه يشعرهم بأهميتهم ويحمسهم للعمل وإنجازته على أفضل مستوى .

والناظر الذى يعتبر نفسه صاحب المدرسة يتصرف فى أمورها وحده يخططها ويلزم معلميه بتنفيذ ما وضع من خطط يقابل أحياناً بعقبات يخلقها له المعلمون والإداريون ويقابل باللامبالاة والفتور أحياناً أخرى ، ويجد أن كثير من العاملين معه غير متحمسين لما يريد منهم تنفيذه لأنه غير نابع منهم .

وهذا يختلف عن موقف ناظر مدرسة يشرك وكلاء المدرسة والمعلمين معه فى تخطيط العمل بالمدرسة ، وما قد يتطلبه ذلك من تشكيل لجان تمثل فيها كافة الأطراف لدراسة الأوضاع القائمة ، ووضع تصورات لتحقيق ما يراد من إصلاح وتطوير ، ومناقش معهم ما توصلوا إليه ، ويضع معهم أو يضعوا معه خططاً لتنفيذ ما اتفقوا عليه .

إن النتيجة الطبيعية أنه فى إطار هذه المشاركة يتحمس الجميع للعمل لأنهم شاركوا فيه وصاغوه وأحسوا بضرورته وأهمية نجاحه .

٥- التوقيت السليم :

التخطيط الناجح يعنى تحديد الأزمنة للأنشطة المختلفة رئيسية وفرعية قد تنفذ بعض الأنشطة فى زمن واحد وهو ما يعرف بالتوقيت الأفقى ، وقد ينفذ نشاط ما فى وقت مخصص له ، ثم ينفذ نشاط آخر بعده ، وهو ما يعرف بالتوقيت الرأسى . (أحمد اسماعيل حجى ، ١٩٩٨ : ٢٩٩ - ٣٠٠) .

مراحل التخطيط المدرسى :

يمر التخطيط التعليمى بعامة بمراحل متعددة ، من ذات المراحل التى يمر بها تخطيط العمل المدرسى داخل المدرسة ، سواء كان هذا التخطيط على مستوى المدرسة ككل أو منظوماتها الفرعية ، وهذه المراحل هى :

١- دراسة واقع المدرسة تخطيطياً تعليمياً وبيئياً :

ويعنى هذا دراسة الخطط السابقة وتحليل واقع المدرسة وتقييمه ودراسة بيئتها أى ما يعرف بايكولوجية المدرسة .

٢- وضع الغايات أو الأهداف :

وهذه الغايات أو الأهداف ترتبط بالأهداف والغايات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأهداف العامة للتعليم وعلى سبيل المثال فإن أهداف مرحلة التعليم الأساسى التى تمثل المدرسة الحلقة الأولى منها .

أ (تحقيق بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة المستقبل .

ب) إقامة المجتمع المنتج .

ج) تحقيق التنمية الشاملة .

د (إعداد جيل من العلماء .

وقد حدد قانون التعليم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ هدف التعليم الأساسى فى : تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ واشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من

القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة .

وإذا كان واضحاً وجود ارتباط قوى بين أهداف التعليم الأساسى ومرحلته التى تمثل المدرسة الابتدائية حلقتها الأولى والأهداف العامة طويلة المدى للتعليم فى مصر ، فإن هناك ضرورة لأن ترتبط أهداف كل مدرسة والتخطيط لها ككل ولنظوماتها الفرعية وبرامجها ومشروعاتها بهذه الأهداف .

وإذا أخذنا مثلاً عن التخطيط لربط المجالات العملية بالمدرسة الابتدائية بالأنشطة الإنتاجية فى البيئة فإن أهداف ذلك تشتق من أهداف التعليم وأهداف مرحلة التعليم الأساسى وتتعدد لتشمل أهدافاً كثيرة ، منها :

- ١- التعرف على مصادر الثروة فى البيئة وطرق استثمارها .
- ٢- التعرف على كيفية الحفاظ على هذه المصادر وطرق نظفها وتسويقها أو تصنيعها .
- ٣- التعرف على التكنولوجيا المستخدمة فى هذه العمليات وتطويرها .
- ٤- الوعى فى اكتشاف المهن المختلفة بالبيئة والعاملين فيها وفى مجالات الإنتاج والخدمات .
- ٥- تقدير عمل الآخرين وتقدير العمل اليدوى والألى .
- ٦- قيام التلاميذ بتمثيل الأدوار التى يقوم بها العاملون .
- ٧- توظيف ورشة المدرسة وخاماتها فى أدا بعض التدريبات العملية .
- ٨- تنمية مهارات العمل اليدوى .
- ٩- ربط العمل المدرسى بالعمل المنتج .

٣- وضع استراتيجيات لتحقيق الأهداف :

ويراعى فى ذلك تحديد المصادر (أنشطة ، خدمات ، عمليات) المطلوبة للوصول إلى الأهداف ، وغير ذلك من موارد بشرية تحققها .

٤- تنمية مجموعة من البدائل للوصول إلى الأهداف :

وفى هذه الخطوة يحدد القائمون بالتخطيط داخل المدرسة الخيارات المختلفة التى يمكن بها تحقيق الأهداف ، ثم تقوم كل بديل منها ببيان ما له من مميزات وما عليه من عيوب ، ليتمكن أعضاء المدرسة من اختيار البديل الأفضل .

٥- وضع خطة للتنفيذ :

وهذه الخطة هى تفصيل للمراحل الواجب القيام بها وتحديد الاختصاصات والمهام وتوقيتات اتمام كل مرحلة من المراحل للوصول إلى الهدف المنشود .

٦- وضع موازنة تخطيطية :

إذ تحتاج خطة ربط المجالات العملية بالمدرسة بالأنشطة الإنتاجية بالبيئة إلى قوى بشرية وإلى نواح مادية . ولابد من تحديد هذه الاحتياجات قبل البدء فى تنفيذ الخطة وإمكان توفيرها .

٧- وضع خطة لتقويم خطة التنفيذ :

وتظهر أهمية هذه الخطة إذا عرفنا أن عملية التقويم تبدأ مع بداية العمل تلافياً للأخطاء وإصلاحاً لها .

٨- تنفيذ الخطة :

ويبدأ التنفيذ بعد الحصول على موافقة السلطات (إدارة التعليم والهيئات المختلفة بالبيئة) وتوفير الموازنات المطلوبة .

ويتضح مما سبق أن التخطيط للعمل المدرسى إن هو إلا تطبيق للأسلوب العلمى فى العمل ، مما يسهم فى تحقيق نجاح العملية التعليمية ورفع كفاءتها (أحمد اسماعيل حجي ، ١٩٨٨ : ٣٠٠ - ٣٠٣) .

الفصل الثاني

مجالات التخطيط المدرسى :

التخطيط للتعليم - كما رأينا - جزء لا يتجزأ من التخطيط الاقتصادى الاجتماعى للدولة ، وهو تخطيط قائم على أساس علمى دقيق .
ويعد مسئولية كل فرد فى الجهاز التعليمى كل على قدر مستواه ، وعلى قدر الدور الذى يضطلع به فى العملية التعليمية .

ومن هنا يصبح التخطيط للعمل فى الفصل جزء لا يتجزأ من التخطيط للعمل فى المدرسة ، وهذا جزء من التخطيط للعمل فى المديرية التعليمية ، وهذا أيضاً جزء من التخطيط للعملية التعليمية على مستوى الجمهورية وينبع هذا كله من احتياجات البلاد كما تعبر عنه الخطة الشاملة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية .

والتخطيط للعمل المدرسى يمكن النظر إليه ومعالجته من زوايا وأبعاد متعددة متكاملة .

١- العام الدراسى على طوله ، فمن واجب المدرسة أن تسهل عامها الدراسى بعمل تخطيط لعملها على طول السنة الدراسية ، ويتم هذا التخطيط عن طريق اجتماعات ولجان تتم قبيل بدء الدراسة ، ترسم فيها الخطوط العريضة للخطة التى تكون موضع التنفيذ على مدار السنة .

٢- يشمل التخطيط مجالات عدة للعمل المدرسى كمجالات خطة الدراسة والنشاط المدرسى والاتصالات بالبيئة وتوجيه التلاميذ تعليمياً ومهنياً ، والفروض أن ينظم هذه المجالات جميعاً تخطيط متكامل أساسه التخطيط لكل مجال على حدة وفق أسس مدروسة متفق عليها لتحقيق أهداف التعليم فى المرحلة .

والتخطيط لتنفيذ المنهج على أفضل نحو وخصوصاً تدريس المقررات الدراسية يعتبر من أهم المجالات فى العمل المدرسى ولكى يكون هذا التخطيط على درجة

عالية من الكفاية ينبغي أن يتحقق على عدة مستويات متداخلة منسقة وهذه المستويات تتضمن:

١- مجال أو مستوى المدرسة ككل حيث يتم الاتفاق بين جميع العاملين والقائمين على العملية التعليمية على الأهداف والأسس العامة للتدريس وغيرها من أساليب تحقيق هذه الأهداف .

٢- مستوى الأقسام في المدرسة حيث يجتمع المدرس الأول بمدرسيه لتدارس شئون مادته أو المواد التي يشرف عليها وعمل تخطيط للدراسة في القسم.

٣- مستوى الفصل حيث يقوم المدرس بعمل تخطيط لدروسه يخرج بها عن صورتها التقليدية ويقلل من جفافها ورباتها .

ويجب أن يعاد النظر في التخطيط خلال العام الدراسي لتبين مواطن القوة والضعف فيه بغية العمل على استمرار تحسينه ثم العمل على تقويمه في نهاية العام الدراسي بطريقة جماعية أيضاً للإفادة بالنتائج التي يمكن الوصول إليها في تحسين هندسة المنهج وتنفيذه .

وينبغي أن يتضمن التخطيط للمواد الدراسية المختلفة النشاط المدرسي باعتباره جزء متكامل للمنهج وربطه بجميع الإمكانيات المتوافرة والمحتمل توافرها بما يضمن حسن التنسيق لاستخدام هذه الإمكانيات وتنفيذ المنهج في مجالات نشاطه الوظيفية .

وفي إطار تطوير العملية التعليمية وعلاج ما تعانيه العملية التعليمية من اعتماد على الحفظ والتسميع في ظل التربية التقليدية هناك اهتمام بتطبيق الوحدات الدراسية، والوحدة كما يعرفها جود Good هي تنظيم للأنشطة والخبرات التعليمية وأنماط التعلم حول مشكلة أو هدف رئيسي بحيث ينمو تعاونياً بواسطة مجموعة من التلاميذ تحت قيادة المعلم ويشمل تخطيط الوحدة العناصر الآتية :

١- الأهداف من حيث المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التى يجب أن يكتسبها التلميذ .

٢- تحليل المحتوى ويتضمن مقدمة الوحدة وبيان أهميتها وتوضيحاً موجزاً بالنقاط المراد تدريسها فى الوحدة .

٣- الخبرات التعليمية .

٤- المراجع وتضم كتب التلاميذ ومراجع المعلمين .

٥- الأدوات التعليمية فى الوحدة .

٦- التقويم وهو جزء متكامل من العملية التعليمية ، وهنا يجب أن توضع وسائل قياس وتقويم ما اكتسبه التلاميذ للتعرف على مدى تحقق الأهداف ونواحى القوة والضعف فى العملية التعليمية .

وهكذا نرى أن التخطيط يستخدم على مستوى الإدارة التعليمية ، والإدارة المدرسية ، على مستوى الفصل ، والمدرسة ، والإدارة المحلية ، ثم على مستوى إدارة التعليم فى البلاد (أحمد اسماعيل أحمد ، ١٩٩٩ : ١٦٧) .

المبنى المدرسى والتجهيزات الفنية :

يعد المبنى المدرسى والتجهيزات الفنية التابعة له من المقومات الأساسية لقيام المدرسة بعملها بكفاءة وفاعلية ، وهو من العوامل الرئيسية المهمة التى تساعد بصورة مباشرة على النجاح فى تحقيق الأهداف المنشودة من التربية ذلك أن المدرسة فى تكاملها العام تمثل البيئة أو الوسط الذى تدور فيه العملية التعليمية. (وهيب سمعان ومحمد منير مرسى ، ١٩٨٥ : ٣٢) .

ويستلزم نجاح الإدارة المدرسية فى تطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها دراسة ومناقشة الكيفية التى يمكن بها استخدام المبنى وفقاً لتطور الأنشطة المدرسية من حيث المحتوى والتنظيم ومناسبة الإمكانيات والتجهيزات المتوافرة به

التخطيط التعليمي

للتطلبات العملية التربوية ، كما يعمل المدير على توفير ما يلزم من أجهزة وأدوات ومكتبات وغيرها من الإمكانيات المادية التي تساعد المدرسة في تحقيقها لأهدافها ، وذلك من خلال استخدام طرق التدريس المختلفة مثل الجدول المرن والتدريس المشترك والتي تتطلب تطويع إمكانيات المبنى المدرسي بما يتماشى وطرق التدريس المستحدثة وبما يتيح الفرص أمام العاملين وأعضاء هيئة التدريس باستخدام المبنى المدرسي بطريقة فيها تجدد ونمو (عمر بشير الطويبي ، ١٩٧٧ : ١٦٧) .

وعلى مدير المدرسة الذي يفهم واجبه ضرورة المحافظة على المبنى المدرسي في حالة جيدة ، وذلك بالمداومة على صيانتته وبذل الجهود الجادة ليكون بيئة صالحة ومكاناً صحياً يؤدي إلى تكوين العادات الصحية المطلوبة التي تساعد على تربية النشء تربية سليمة ، ولتحقيق ذلك ينبغي أن يهتم بعقد الاجتماعات الدورية بالمدرسين وحشهم وتوجيههم إلى ضرورة توجيه التلاميذ نحو المحافظة على المرافق والتجهيزات بحالة جيدة نظيفة ومنعهم من أعمال التخريب التي يقوم بها بعضهم وتدريبهم على الاهتمام بمظهر مدرستهم ونظافتها وترتيبها وتوجيههم إلى معرفة أهمية المحافظة عليها وأنها لن تتمكن من تأدية وظائفها كاملة في تعليمهم وتهذيبهم وتحقيق نموهم الجسمي والعقلي والاجتماعي إلا إذا كانت مصونة كاملة المرافق والإمكانيات . (علي محمد زيو ، ١٩٧٩ : ٥٣-٥٤) .

ضمانات نجاح التخطيط المدرسي :

لنجاح عملية التخطيط المدرسي ينبغي مراعاة الاعتبارات الآتية :

- ١- يجب على مدير المدرسة التعرف على الوسائل التعليمية والأجهزة المتعلقة بالتعليم في المرحلة التعليمية التي تنتمي إليها المدرسة .
- ٢- ضرورة الابتكار في الوسائل التعليمية المحببة للتلميذ .

- ٣- يجب على المعلمين استيعاب المناهج الجديدة والأجهزة المتعلقة بالتعليم فى المرحلة التعليمية التى تنتمى إليها المدرسة .
- ٤- ضرورة الاهتمام بالثقافات الحرة عن طريق تزويد مكتبة المدرسة بالكتب الحديثة المناسبة للتلاميذ .
- ٥- ضرورة الاتصال ببعض المؤسسات والمرافق الموجودة فى البيئة المحلية والتى تسهم فى نجاح العملية التعليمية مثل المستشفيات والنوادي والمتاحف والمصانع والمدارس الفنية .
- ٦- يجب جعل التلميذ يتمتع بالجو المدرسى الهادئ الذى يسوده الحب والعطف والتعاون .
- ٧- ضرورة تشجيع روح عمل الفريق الواحد .
- ٨- ضرورة مرونة مدير المدرسة فى معالجة المشكلات المتعلقة بمدرسته .
- ٩- ضرورة التركيز على النشاطات والمجالات التى تقوم بها المدرسة .
- ١٠- ضرورة المرور على مرافق المدرسة ومراعاة النظافة واصلاح دورات المياه .
- ١١- ضرورة ألا يصدر ناظر أو مدير المدرسة قراراً إلا بناء على حضور جميع الأطراف المتصلة بالقرار .
- ١٢- ضرورة ألا يصدر ناظر المدرسة أو مديرها قراراً إلا بعد التأكد من سلبياته وإيجابياته مع جميع الأفراد المتعلقين بهذا القرار .
- ١٣- ضرورة العمل على اشراك التلاميذ فى تخطيط العمل فى مدرستهم .
- ١٤- ضرورة العمل على احترام القرارات التربوية والإدارية وتنفيذها .
- ١٥- ضرورة العمل على تحقيق واشباع حاجات العاملين بالمدرسة .
- ١٦- ضرورة إعطاء وقت كافى لمباشرة المباني المدرسية .
- ١٧- ضرورة الوقوف على عوائق التنفيذ والوصول إلى أبسط الطرق لحلها .

المراجع العربية

- (١) أحمد ابراهيم أحمد ، نحو تطوير الإدارة المدرسية (دراسات نظرية وميدانية)، ١٩٨٥ .
- (٢) أحمد ابراهيم أحمد ، دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم (منظور إداري) (الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديث) ١٩٩٩ - ٢٠٠٠ .
- (٣) أحمد اسماعيل حجي ، الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية (القاهرة : دار الفكر العربى) ١٩٩٨ .
- (٤) أحمد خيرى كاظم ، دور الإدارة المدرسية فى تحسين نوعية التعليم وتطويره . صحيفة المكتبة ، المجلد الثالث عشر ، العدد الثالث . (الإسكندرية) ١٩٨٧ .
- (٥) إبراهيم عصمت مطاوع . القيادات التربوية (القاهرة : د.د) ١٩٨٣ .
- (٦) زينب عبدالعزيز السيد جاد : تأهيل وتدريب نظار المدرسة الابتدائية فى مصر وبعض الدول المتقدمة . رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة : كلية التربية) ١٩٨٧ .
- (٧) عادل حسن ، الإدارة (الإسكندرية : مؤسسة شباب الجامعة) ١٩٧٨ .
- (٨) عرفات عبد العزيز سليمان ، استراتيجية الإدارة فى التعليم ، (القاهرة : مكتبة الإنجلو المصرية) ١٩٧٨ .
- (٩) على محمد زيو ، دور الإدارة المدرسية فى رفع القدرة الإنتاجية المدرسية رسالة التربية ، المجلد الأول ، العدد الثانى . (طرابلس : د.د) ١٩٧٩ .

- (١٠) عمر بشير الطربى الإدارة المدرسية . مجلة كلية التربية ، العدد السادس .
الإسكندرية : د.د (١٩٧٧) .
- (١١) عيسى صالح العجيلي ، مشاركة المدرسين في الإدارة المدرسية . (طرابلس :
المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان) ١٩٨٢ .
- (١٢) فتحى درويش محمد موسى ، فعالية التنظيم الإدارى فى المدارس الثانوية
العامة ، (الإسكندرية : كلية التربية) ١٩٩٤ .
- (١٣) محسن أحمد الخضيرى ، تخطيط الموارد البشرية بين النظرية والتطبيق .
مجلة إدارة الأعمال ، العدد ٣٥ (الإسكندرية) ١٩٨٦ .
- (١٤) محمد فوزى محمد زيدان . الإدارة المدرسية فى التعليم الأساسى ، رسالة
ماجستير منشورة ، (أسيوط : كلية التربية) ١٩٨٣ .
- (١٥) محمد منير مرسى ، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها ، (القاهرة : عالم
الكتب) ١٩٧٩ .
- (١٦) محمد منير مرسى وهيب سمعان . الإدارة المدرسية الحديثة ، (القاهرة :
عالم الكتب) ١٩٨٥ .



مداخل التخطيط هي الأسلوب العلمي الذي يمكن اتباعه عند وضع الخطة (محمد سيف الدين فهمي، ١٩٨٤ : ٤٢٠)، وتختلف الأساليب باختلاف القائمين على التخطيط ومجالاته وأهدافه.

والغرض من تحديد هذه المداخل هو التعرف على أكثرها استخداماً والأهداف التي تقصد بلوغها ومزايا وعيوب كل منها، حتى يمكن تحديد المدخل المناسب لتخطيط التعليم في أى بلد وفقاً لظروفه وأوضاعه، معرفة الحدود المشتركة بين كل منها لإمكان إيجاد مدخل موحد يحقق مزايا أكثرها ويقلل من العيوب إلى أدنى حد ممكن.

وتبين التجارب والاتجاهات التخطيطية المعاصرة أنه يمكن الجمع بين مدخليين أو أكثر لوضع خطة التعليم بهدف تنفيذها وتقويمها وجعلها أكثر ملاءمة لظروف ومتغيرات التعليم وعلاقته بمجتمعه، وهذه المداخل هي:

- مدخل إعداد القوى العاملة.
- مدخل الدراسات المقارنة.
- مدخل الطلب الاجتماعي على التعلم.
- مدخل تقدير الإمكانيات للتعليم.
- مدخل النظم لتخطيط التعليم.
- مدخل النماذج لتخطيط التعليم.

الفصل

الثالث

المدخل

الرئيسية

لتخطيط

التعليم

أولاً: مدخل إعداد القوى العاملة:

صاحب زيادة الطلب على التعليم خاصة في الدول النامية التوسع فيه لمقابلة الاحتياجات الثقافية والاجتماعية، مما أدى إلى زيادة العمالة غير المدرية تدريباً كافياً، وبالإضافة لما تعانيه دول العالم الثالث من سوء توزيع العمالة وضعف إنتاجيتها، فلقد أدى التوسع في التعليم إلى زيادة الخلل في القوى العاملة واضطراب سوق العمل وتأرجحه بين الزيادة والنقصان في تخصصات ومستويات عدة، وما ترتب على ذلك من نتائج أهمها:

- بطالة المتعلمين.
- انخفاض الأجور.
- استخدام المؤهلات العليا في وظائف كتابية بسيطة.
- انخفاض إنتاجية العمالة وبالتالي إنخفاض الإنتاج العام.

«ويعزى ذلك إلى الاختلاف في سرعة نمو هيكل التعليم العالي وهيكل الاقتصاد ونتيجة تضخم التعليم وتخريج أعداد تزيد عن الطلب، ومن التحليل تبين أن التعليم في هذه الدول خصوصاً التعليم العالي ينمو بسرعة تزيد مرتين أو ثلاث مرات عن معدلات فرص العمل في القطاع الاقتصادي (محمد نبيل نوفل، ١٩٧٩ : ١٦٢).

لذلك تتجلى ضرورة تخطيط التعليم وفقاً للاحتياجات الفعلية من القوى وبدأ استخدام مدخل إعداد القوى العاملة في مسارات ضيقة وتطبيقات ميكانيكية معتمداً على كفاية التعليم الخارجية التي تحصر ملائمة ناتج نظام التعليم باحتياجات البلاد من زاوية إحصائية بسيطة، فانحصر هذا المدخل في عمل تقديرات لاحتياجات العمالة في القطاعات المختلفة للنشاط الاقتصادي والاجتماعي، وعرض لموازين العرض والطلب وفق تصنيفات مهنية كمية.

وبالتالى أصبح هذا المدخل قيداً مفتعلاً على توسع التعليم، وخاصة التعليم العالى الذى لا يصل مستواه إلى أكبر عدد من الناس (محمد أحمد الغنام، ١٩٨٤ : ٧٤) فضلاً عن أن التنبؤ المستقبلى بالاحتياجات من القوى العاملة قام على أسس غير سليمة فأضر بالخطة وأدى ذلك إلى نوع من القصور فى تحقيق الأهداف (فيليب كومبز، ١٩٧١، ٢٣ - ٢٤). ولذلك تركز الإهتمام حول تقنيات هذا المدخل فظهرت معايير ومقاييس وأسس تبنى عليها إستراتيجية تنفيذ الخطط.

ولقد تعاظم الإهتمام بمدخل القوى العاملة لتخطيط التعليم كأسلوب رئيسى مع الإستعانة ببعض المداخل الأخرى كأساليب معادلة له نتيجة عدد من العوامل أهمها:

(١) تزايد الطلب على العمال الأكثر مهارةً وتدريباً فى جميع التخصصات وعلى جميع المستويات وخصوصاً المستويات الدقيقة والنادرة، مما استدعى تخطيط التعليم لتلبية هذه الاحتياجات.

(٢) تغيير طبيعة العمل ومستويات المهارة المطلوبة للمهن فرض الإهتمام بالتخطيط الكيفى للتعليم ليتلاءم محتواه مع مواصفات المهن والوظائف.

(٣) إعداد القوى العاملة عن طريق التعليم يتطلب فترة طويلة قد تمتد إلى عشرين سنة لذلك يجب تقدير الإحتياجات المباشرة من القوى العاملة كمّاً وكيفاً، ثم ترجمتها إلى احتياجات مهنية، وإتخاذ ذلك وسيلة لتخطيط التعليم لفترة قادمة (محمد حسان، ١٩٨٨ : ١).

(٤) الحاجة لمدخل إعداد القوى العاملة والوصول إلى التشغيل الكامل للعمالة يتطلب التخطيط التعليمى.

(٥) استخدام مدخل القوى العاملة يقوى العلاقة بين التعليم والعمالة والعمل المنتج، باعتباره التعليم جزءاً أصيلاً من عملية التنمية الشاملة ويتوقف تحقيقها على كفاية النظام التعليمى فى تلبية الإحتياجات من العمالة المؤهلة والمدرية مما يضمن نشر التعليم وتحسين نوعيته وزيادة فاعلية العمل وضمان أقصى مساهمة للتعليم فى عمليات التنمية.

(٦) أدى التطور العلمى والتكنولوجى إلى حدوث تفسير فى تركيب المهن والوظائف مما تطلب من التعليم الإهتمام بالتدريب المنظم والمستمر للحصول على المهارة والخبرة اللازمة للإنتقال بين المهن والوظائف.

متطلبات استخدام مدخل إعداد القوى العاملة فى التخطيط التعليمى:

يتطلب هذه المدخل:

(١) إحداث تغييرات جوهرية فى البناء الاقتصادى والاجتماعى والنظام التعليمى وذلك من خلال:

أ (خلق فرص عمالة جديدة (النظام الاقتصادى).

ب) يقوم التعليم بتوفير وإعداد الأيدى العاملة كمّاً وكيفاً.

(٢) وضع استراتيجيات جديدة للتنمية تتصف بالشمول والنمو المتوازن.

(٣) الاهتمام بتربية الإنسان بوصفه محور عملية التنمية.

(٤) إعطاء أولوية للأهداف الاجتماعية خاصة عند الأخذ باستراتيجية التنمية البشرية الدائمة.

(٥) تصويب الخلل الناتج عن سياسة التوظيف والأجور وتسعير الشهادات

(Hallak & Frencois, : 1974 : 16).

عمليات مدخل إعداد القوى العاملة :

يتضمن هذا المدخل مجموعة من العمليات والإجراءات المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها وهي:

أ) التنبؤ بالنمو الاقتصادي

يتم ذلك من خلال تحديد مسار النمو الاقتصادي ورصد توجهاته في الفترة السابقة على الخطة من خلال حصر حجم الإنتاج ونوعه، الإنتاجية الحالية والمتوقعة، دلالاتها وقيمتها المضافة في القطاعات الاقتصادية خلال سنوات الخطة، تقدير مستقبل قطاعات الاقتصاد المختلفة في ضوء اتجاهات نمو الاقتصاد القومي، وكذا تقرير اتجاهات النمو في الهيكل الوظيفي والمهني في مختلف القطاعات والأنشطة. (أحمد عودة، د.ت : ٣٩).

ب) تشخيص الوضع الراهن :

ويتضمن ذلك تقويم الحالة الراهنة لقطاع التعليم والعوامل الاقتصادية والاجتماعية ووضع القوى العاملة وجمع بيانات شاملة عن:

- تركيب السكان وإحصاءاتهم الحيوية (نسبة الزيادة السنوية، الهرم السكاني، معدلات الخصوبة..... الخ).
- تركيب هيكل القوى العاملة الحالية وحجمها وتوزيعها والتغير الذي طرأ عليها خلال الفترة أو الخطة السابقة.
- التركيب المهني لقوة العمل والحالة التعليمية في كل قطاع ومستويات المهنة.
- نظام التعليم والتدريب وكفايته الإنتاجية (مدى ملائمة الخريجين لنوعية المهن).
- سياسة التوظيف والأجور والحوافز.

وعلى أساس النمو الاقتصادي، وتحليل الوضع الراهن يمكن تصنيف وتوصيف المهن والوظائف وفقاً لتصنيف مهني معين وطبقاً للإحصاءات والبيانات المتاحة، وإقامة هيكل وظيفي يستوعب المستويات المهنية ومقابلتها بالمستويات التعليمية (عبد الرحمن محمد، ١٩٨٠ : ٢٢).

جـ) التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة :

يرتبط نجاح خطط التنمية بتوفير الاحتياجات اللازمة من القوى العاملة كمّاً وكيفاً وفي الوقت والمكان والمستويات المناسبة حالياً ومستقبلاً. وتصنف الاحتياجات إلى:

- (١) احتياجات عاجلة يجب أن تتوافر في الأعوام القليلة القادمة.
- (٢) احتياجات متوسطة يجب أن تتوافر في زمن خطة خمسية واحدة أو خطتين.
- (٣) احتياجات بعيدة المدى ويجب أن تتوافر في فترة من ١٥ - ٢٠ سنة (فردريك، تشارلز، ١٩٦٦ : ٣٠١).

وتوفير الاحتياجات العاملة والملحة يتم في الغالب عن طريق التدريب التحويلي والتدريب التجديدي.

أما التنبؤ بالاحتياجات بعيدة المدى فيتم ضمن استراتيجية شاملة، بحيث يتم عمل تقرير لشغل الوظائف والمهن الضرورية لتحقيق أهداف خطة التنمية، بحيث لا يزيد إجمالي الطلب من القوة العاملة على إجمالي العرض. ويتم التنبؤ بالاحتياجات من القوة العاملة وفقاً للخطوات التالية:

- (١) التنبؤ بحجم قوة العمل على أساس تقديرات نمو السكان ومعدل المشاركة حسب النوع (ذكر - أنثى) ومجالات العمل، وعلى ضوء التقديرات المتوقعة في الهيكل الاقتصادي والاجتماعي وتقدير قوة العمل التي سوف تكون متاحة.

(٢) التنبؤ بالتغيرات في معدلات الإنتاجية لمختلف الأنشطة الاقتصادية، وأثر ذلك على الناتج القومي وبالتالي على حجم قوة العمل وتأثيرها على الهيكل الوظيفي أو المهني، وأثر ذلك على مستويات وأنواع التعليم اللازمة، ثم تقدير المعروض منها.

(٣) التنبؤ بالهيكل المهني لقوة العمل على أساس تقسيم الاحتياجات من القوى العاملة حسب المستويات الوظيفية المختلفة، والتنبؤ بالتغيرات المنتظرة، وعلاقة ذلك بالأنواع والمستويات المختلفة من التعليم، لأى تغيير فى الهيكل الوظيفي ينتج عنه تغييرات فى حجم ونوع الاحتياجات من القوى العاملة، وبالتالي إجراء ما يلزم من تغيير فى خطط التعليم والتدريب.

(٤) تقدير الاحتياجات من القوى العاملة حسب المؤهل التعليمي، على أساس ترجمة الاحتياجات السابقة إلى احتياجات مهنية وتحويلها إلى احتياجات حسب المؤهل التعليمي (Weiler, 1980 : 105).

ويوجد العديد من الأساليب التى يمكن عن طريقها تقدير احتياجات خطط التنمية من القوى العاملة منها.

- سؤال المؤسسات والشركات عن احتياجاتها.
- طريقة الإسقاطات لمعدلات النمو فى ضوء الاتجاهات الماضية.
- طريقة المقارنات المحلية والدولية.
- طريقة تقدير الاحتياجات وفق اتجاهات الإنتاج وإنتاجية العمل.
- طريقة بناء النماذج الرياضية لتقدير الاحتياجات.
- طريقة تقدير الاحتياجات بحسب المستويات التعليمية.

وتعتمد الطريقة الأخيرة على تحديد مستويات التعليم المثلى طبقاً لاحتياجات الاقتصاد وخطط التنمية من القوى العاملة. ويكون تخطيط التعليم وفقاً لهذا المدخل محققاً للموازنة المستمرة بين حاجات التنمية من القوى العاملة وما يعرضه نظام التعليم منها. (أحمد عودة، : ٢٠).

وقد استخدمت المنظمة الدولية للتنمية الاقتصادية المدخل السابق فى تخطيط التعليم بدول حوض البحر الأبيض المتوسط وبعض الدول النامية التى تعانى من عجز كبير فى القوى العاملة المدربة (O. E. C. D., 1969) وفقاً للخطوات التالية.

- تحليل الموقف الحالى لقوة العمل بحسب التخصصات والمهن المختلفة.
- إسقاط نماذج الإنتاج فى مختلف القطاعات من سنه الأساس وتقدير إجمالى العمالة المطلوبة.
- توزيع العمالة الكلية فى كل قطاع من سنة التنبؤ على مختلف المهن طبقاً للتصنيف المهنى المختار، ثم تجميع احتياجات كل فئة مهنية لمعرفة الأرصدة الكلية سنة التنبؤ مع مراعاة تأثير الزيادة المختلفة فى الإنتاج على الهيكل المهنى ووضع فروض عن تأثير الكفاية الإنتاجية فى البناء المهنى.
- تقدير العرض المتوقع فى سنة التنبؤ من كل فئات العمالة حسب المؤهلات وعلى أساس القدرة الحالية للنظام التعليمى والمتنظر تخرجهم منه فى سنوات الخطوة.
- مقارنة مخرجات النظام التعليمى بالأعداد المطلوبة التى تم تحديدها فى الخطوة السابقة.
- تحديد خطوات التوسع فى النظام التعليمى بما يكفى لسد الفجوة بين الاحتياجات المتوقعة والعرض المتوقع.

د) تقدير المعروض من القوى العاملة :

تعد هذه المرحلة أبسط المراحل إذ تعتمد على إحصاءات التعليم والتدريب ودراسات السكان، وجميع الإحصاءات والمعلومات التي يمكن إستخدامها في التنبؤ بحجم ومستويات تغير العرض من قوة العمل للسنوات القادمة بدرجة عالية من الدقة (23 - 22: 1962: Parens).

ويتم تقدير العرض من القوى العاملة حسب المهن والمستوى التعليمي على أساس تقدير السكان في المستقبل، موزعا حسب العمر، النوع بالاعتماد على الإحصاءات الحيوية والهجرة، نسب المساهمة في النشاط الاقتصادي، نسب الاستيعاب في قوة العمل، بناء العرض المتوقع من أجهزة التعليم والتدريب لتحديد العجز أو النقص ثم تحديد العبء الملقى على النظام التعليمي للاقتراب من العرض المتوقع ومن العوامل التي تؤثر على حجم العرض ما يلي:

- الداخلون إلى قوة العمل ونوعيتهم عن طريق التعليم والتدريب.
- العوامل الحافزة من مهنة إلى أخرى مثل الأجور وغيرها.
- الترقى في السلم الوظيفي عن طريق التعليم ثم التدريب.
- الخارجين من قوة العمل بسبب التقاعد أو الوفاة أو المرض أو الهجرة والظروف المفاجئة الطبيعية والاجتماعية والسياسية.
- التقدم التكنولوجي ودوره في تقليص الدور المباشر للإنسان في عملية الإنتاج.
- العمالة الوافدة.

هـ) الموازنة بين العرض والطلب من القوى العاملة :

وتتضمن مقارنة المتاح (العرض) من القوى العاملة بالاحتياجات منها (الطلب) بقصد تحديد الفائض أو العجز منها، ويتم بيان ذلك في فئات

وظيفية ومهنية وترجمتها إلى مستويات تعليمية وتدريبية (عبد الرحمن محمد، ١٩٨٠: ٤).

وفى حالة تحديد وتقدير الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة فى كل مهنة وكل مستوى وظيفى وترجمتها إلى حاجات تعليمية، يعبر عنها بعد ذلك بأهداف تربوية تمثل ناتج النظام التعليمى (مخرجاته). وهنا يتم التدخل المحسوب تخطيطياً لإعادة توجيه التعليم وتعديل سياسته للربط بينها وبين الاحتياجات للوصول إلى نوع من التوازن بين العرض والطلب من القوى العاملة. (على حافظ منصور، ١٩٧٤ : ١٢).

و) وضع خطة التعليم والتدريب :

تأتى هذه المرحلة بعد تقدير الطلب والعرض والموازنة بينهما من العمالة حسب كل مهنة ومستوى وظيفى حيث يتم ترجمتها إلى ما يقابلها من حاجات تربوية يتم إعدادها من قبل النظام التعليمى خلال الفترة المحددة للخطة للوفاء بالاحتياجات من القوى العاملة (عبد الله عبد الدائم، ١٩٨٣ : ٢٢٨) ويتطلب وضع الخطة إلى جانب ما سبق ما يأتى:

(١) تقدير العرض المتوقع من المستويات والمؤهلات التعليمية التى سوف تلتحق بسوق العمل، مع إستبعاد معدلات الوفاة والخارجين عن قوة العمل والهجرة.

(٢) تقدير الأعداد الإضافية التى يجب على خطة التعليم الوفاء بها وهذا يتطلب:

- معرفة الأعداد المطلوب تأهيلها وتدريبها خلال الخطة.
- الجهد التوسعى المطلوب فى نظام التعليم وما يلزمه من مبان وتجهيزات وأموال ومعلمين وإداريين الخ.

- التدفق الطلابي داخل التعليم وحسب معدلات الهدر.
 - كفاية العملية التعليمية وعلاقتها بالمواصفات المطلوبة للخريجين بعد إجراء دراسات حول تحليل العمل.
 - (٣) تعيين الأهداف العينية للخطة ومشاريعها المختلفة.
 - (٤) تحديد الكلفة اللازمة للإتشاءات والخدمات التعليمية ومصادر التمويل.
 - (٥) دراسة مختلف الإحتمالات والتغيرات التي قد تطرأ على التنفيذ.
- ولوضع ما سبق موضع التطبيق نعرض فيما يلي لمثال وضع خطة للتعليم أو التدريب لتوفير احتياجات سوق العمل من العمالة في أحد المستويات التعليمية باستخدام مدخل القوى العاملة.

نموذج لوضع خطة للتعليم أو التدريب

باستخدام مدخل القوى العاملة

الخطوات :

- أ (تقدير أعداد المطلوب تخريجهم أو تدريبهم خلال سنوات الخطة.
- ب (تقدير أعداد التلاميذ والطلبة أو المتدربين والمطلوب قيدهم بالجهاز التعليمي أو التدريب خلال سنوات الخطة.
- ج (تقدير أعداد المدرسين أو المدربين المطلوبين خلال سنوات الخطة.
- د (تقدير تكلفة الخطة ومصروفات التعليم خلال سنوات الخطة.
- أ (تقدير أعداد المطلوب تخريجهم أو تدريبهم بواسطة الجهاز التعليمي مع الأخذ في الاعتبار أنه :
- (١) ليس كل الخريجين من المدرسة الثانوية العامة أو الفنية مثلاً سيدخلون سوق العمل بعد تخرجهم مباشرة فبلا شك سيواصل عدد منهم دراسته العالية.

(٢) ليس كل الخرجين فى مستوى تعليمى معين يدخلون قوة العمل برغم عدم مواصلة دراستهم فى مرحلة أعلى، مثلاً يتركون البلاد للعمل فى الخارج أو يهاجرون، كما أن عدداً كبيراً من النساء لا يدخلون قوة العمل بسبب القيود الإجتماعية.

* **بالنسبة للعامل الأول :** إذا فرض أن تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة اثبتت أن هناك حاجة إلى ٥٠,٠٠٠ شخص من الحاصلين على الثانوية العامة لدخول سوق العمل سنة ٢٠٠٠، وإذا فرض أن ثلثى خريجي المرحلة الثانوية يواصلون دراستهم الجامعية فإن العدد الحقيقى الذى يجب على الجهاز التعليمى تخرجه عام ٢٠٠٠ من الحاصلين على هذه الشهادة حسب العامل الاول هو $٥٠,٠٠٠ + ١٠٠,٠٠٠ = ١٥٠,٠٠٠$ بفرض أن الـ ٥٠,٠٠٠ شخص كلهم سيدخلون لسوق العمل.

* **أما بالنسبة للعامل الثانى:** فإذا فرض أن توزيع الذكور إلى الإناث من حملة الثانوية العامة من لن يواصلو دراستهم من التعليم كنسبة ٣ : ٢ وإذا فرض أن نسبة اشتراك الذكور فى القوى العاملة ٩٠٪ والإناث ٣٠٪ فإن عدد الخريجين من المرحلة الثانوية الفنية، اللازمين لكى يدخل منهم ٥٠,٠٠٠ سوق العمل يمكن استنتاجه بالمعادلة التالية:

$$٥٠,٠٠٠ = \left(\frac{٢}{٥} \times \frac{٣}{١} \right) + \left(\frac{٣}{٥} \times \frac{٩}{١} \right)$$

$$٥٠,٠٠٠ = س \frac{٦}{٥} + س \frac{٢٧}{٥}$$

$$٢٥٠٠٠ = س ٣٣$$

$$٧٥٨٠٠ = س$$

وللعاملين (١) ، (٢) يكون العدد المطلوب تخرجه عام ٢٠٠٠ من الثانوية العامة هو $٧٥٨٠٠ + ١٥٠,٠٠٠ = ٢٢٥,٨٠٠$ وذلك لكى يعمل منهم ٥٠,٠٠٠ شخص .

(ب) تقدير أعداد الطلبة المطلوب قيدهم بالتعليم الثانوى :

من المعروف أن أعداد المتخرجين عند نهاية مرحلة تعليمية فى سنة ما يتوقف على عدد المقبولين فى السنة الأولى لهذه المرحلة، وعلى نسب الرسوب والتسرب وإعادة القيد خلال سنوات الدراسة.

وعلى أساس افتراض نسبة معينة للتسرب ويقصد بها الفاقد من الجهاز التعليمى فى مرحلة معينة نتيجة للرسوب والتخلف والوفاة وترك المدرسة وغير ذلك خلال سنوات الدراسة فيمكننا باستخدام المعادلة التالية تقدير أعداد المقبولين لهذه المرحلة لمقابلة الإحتياجات المطلوبة لسوق العمل من الخريجين.

وبغرض أن:

س م ت = عدد المقيدىن فى المرحلة التعليمية (م) فى سنة الأساس (ت).

ص م ت = عدد الخريجين فى المرحلة التعليمية (م) فى سنة الأساس (ت).

ع م ت (١ +) = عدد التلاميذ المطلوب قبولهم فى المرحلة التعليمية (م) فى السنة (ت + ١).

ك م ت = نسبة التسرب فى المرحلة التعليمية (م) فى سنة الأساس (ت).

∴ عدد التلاميذ المنتظر قيدهم فى المرحلة التعليمية فى السنة

$$ت + ١ = س م ت - ك م ت \times س م ت - ص م ت + ع م ت (١ +)$$

$$\therefore س م ت (١ +) = س م ت (١ - ك م ت) - ص م ت + ع م ت (١ +)$$

مثال :

إذا كان عدد التلاميذ المقيدىن بالتعليم الثانوى الفنى لدولة ما عام ١٩٩٦ هو ١٠٠,٠٠٠ طالب وتخرج فى نفس العام من الثانوى الفنى ٢٠,٠٠٠ طالب وكانت نسبة الهدر فى نفس العام ١٠٪ وتقدم للقيد بالصف الأول ٢٥,٠٠٠ فما

هو العدد الاجمالى بالتعليم الثانوى الفنى عام ١٩٩٧ .

الحل

بتطبيق المعادلة السابقة

$$\therefore \text{س م (١٩٩٧)} = ١٠٠٠٠٠ - (١ - \frac{١}{١.٠٠}) (٢٠٠٠٠ + ٢٥٠٠٠)$$

$$٢٥٠٠٠ + ٢٠٠٠ - ٩٠٠٠$$

$$= ٩٥٠٠٠ \text{ طالب.}$$

ج) تقدير أعداد المدرسين أو المديرين المطلوبين :

يتوقف تقدير الإحتياجات من المعلمين على عاملين :

أ) الزيادة المتوقعة أو المطلوبة فى أعداد التلاميذ والطلبة فى مختلف مراحل التعليم.

ب) التغير فى نسبة ما يخص كل مدرس من التلاميذ أو الطلبة فى كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة وفقاً للمعدلات المحلية والعالمية.

فإذا فرض مثلاً أن الزيادة فى عدد التلاميذ بمرحلة التعليم الابتدائى حتى عام ٢٠٠٠ هى ٥٠٠٠٠٠ تلميذ وأن ما يخص كل مدرس فى هذه المرحلة من تلاميذ هو ٤٠ تلميذاً فإن الزيادة المطلوبة فى عدد المدرسين حتى عام ٢٠٠٠ = $\frac{٥٠٠٠٠٠}{٤} = ١٢,٥٠٠$ مدرس.

بفرض أن نسبة (التلاميذ / المدرسين) لن تبقى ثابتة طوال هذه المدة، وإذا فرض أن من أهداف الخطة التعليمية تحسين نسبة ما يخص كل مدرس من التلاميذ لتصبح (١/٢٥) فإن عدد المعلمين المطلوبين سيرتفع ليصبح = $\frac{٥٠٠٠٠٠}{٢٥} = ٢٠٠٠٠$ مدرس.

فإذا كان من الصعب توفير العدد المطلوب من المعلمين فيمكن زيادة نسبة التلاميذ إلى المعلمين مثلاً لتصبح (١/٥٠) فبذلك سيقبل العدد المطلوب إلى ١٠٠٠ معلم، وأن كان ذلك سيلقى عبئاً على المعلم ويؤثر على كفاءة التعليم الداخلية.

مع الأخذ في الاعتبار:

(١) اعتبار نسبة معينة من المدرسين للإحلال محل هؤلاء الذين يتركون الخدمة نتيجة الوفاة أو الإحالة للمعاش أو الهجرة أو الإعارة الخارجية.

(٢) اعتبار نسبة معينة من المدرسين للإحلال محل هؤلاء الذين سيتركون مهنة التدريس إلى وظائف إشرافية أو وظائف إدارية في التعليم كوظائف موجهين أو وكلاء أو نظار أو مديرين.... الخ.

(٣) تقدير النقص القائم في أعداد المدرسين في التخصصات المختلفة.

(٤) تقدير أعداد المدرسين غير المؤهلين في التخصصات المختلفة للعمل على إحلالهم بأفراد مؤهلين للقيام بالتدريس في هذه التخصصات خلال سنوات الحفظة.

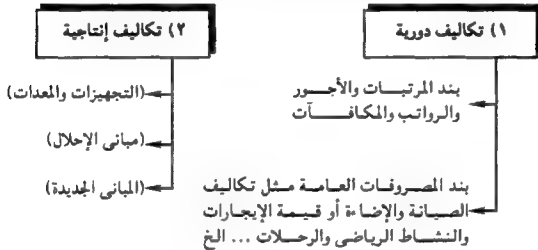
ومن المعلوم أن عدداً كبيراً من المدرسات لا يدخلن مهنة التعليم بعد تخرجهن كما أن أغلبهن لا يستمر طوال حياته العملية يزاول المهنة بسبب الزواج أو العناية بالأبناء ورعاية شئون المنزل. بالإضافة لكثرة تغيبهن بسبب إجازات الوضع والأجازات المرضية فمثلاً وجد أن نسبة تغيب المدرسات الآتسات في المرحلة الثانوية في بعض البلاد العربية تبلغ ٤,٣٪ ولل سيدات ٩,٥٪ في حين أن هذه النسبة لا تزيد عن ٣,٦٪ للمدرسين. كل هذه العوامل تضيف حوالى ٢٥٪ من إجمالي العدد المطلوب توفيره من المعلمين إلى احتياجات الحفظة من المعلمين.

د (تقدير تكلفة التعليم خلال سنوات الخطة :

يمكن تقسيم تكاليف التعليم إلى نوعين:

(١) يتم ذلك بحساب معدل تكلفة الوحدة وهي التلميذ أو الطالب سنوياً في مراحل التعليم المختلفة وبالتالي يختلف ذلك من مرحلة لأخرى حسب نوع التعليم (عام/ فنى).

(٢) حساب عدد الطلبة المقيدين سنوياً فى كل نوع أو مرحلة من مراحل التعليم. ويمكن تحديد المصروفات الدورية كما يلى:



شكل (٥) تكلفة التعليم

أ (مصروفات دورية مباشرة وتشمل:

- أجور ومراتب هيئات التدريس أو الهيئات المساعدة كالعامل وأمناء المعامل.
- ثمن الأجهزة والوسائل التعليمية مثل كيماويات المعامل، الكتب، الملابس... الخ.

(ب) مصروفات دورية غير مباشرة وتشمل :

- مرتبات وأجور الهيئات الإدارية والإشرافية.
- المصروفات العامة مثل الكهرباء والمياه والنظافة والصيانة والتجهيزات، التليفونات... الخ.
- الإصلاحات الصغيرة في المباني أما الإصلاحات الكبيرة تعد تكلفة رأسمالية.
- المصروفات التعليمية العامة على الإمتحانات والمؤتمرات وغيرها.

(ج) مصروفات الخدمات الاجتماعية للتلاميذ أو الطلبة:

- ماهيات وأجور القوى العاملة الموظفة فى بيوت الطلبة أو سكن المعلمين والمعلمات المغتربين أو المغتربات.
- المصروفات على الخدمات الصحية والتغذية والترفيه والرياضة والمواصلات... الخ.

وبواسطة معرفة أعداد التلاميذ المقيدين فى كل نوع من أنواع التعليم خلال السنوات الماضية يمكن حساب متوسط تكلفة الطالب من المصروفات الدورية خلال هذه السنوات مع مراعاة: نسبة التضخم التى تؤدى إلى رفع الرواتب والأجور وتكاليف الخامات والخدمات يمكن عمل إسقاطات بالتكلفة المتوقعة وبالتالي تحديد تكاليف الخطط التعليمية.

مميزات وعيوب مدخل إعداد القوى العاملة :

(١) المميزات :

(١) يفيد هذا المدخل فى ترجمة السياسات القومية وخطط التنمية الاقتصادية إلى واقع ملموس.

(٢) يعمل على تقدير الإحتياجات المستقبلية من القوى العاملة حسب

القطاعات والمهن والوظائف ومستوياتها التعليمية، والوصول إلى حالة التوازن بين العرض والطلب، وبيان أوجه القصور في هيكل القوى العاملة وهيكل التعليم.

(٣) يهدف للوصول إلى حالة من التشغيل الكامل للقوى العاملة الموجودة والمتنظرة للاستغلال الأمثل للطاقة العاملة (عبد الغنى سعيد، ١٩٧٣: ٦٨).

(٤) تحسين إمكانات وقدرات عناصر قوة العمل وزيادة الإرتقاء والمعرفة بالوظائف (حمزة مختار، ١٩٧٠، ١).

(ب) العيوب :

(١) عدم توافر البيانات والإحصاءات التفصيلية والدقيقة وبخاصة في الدول النامية.

(٢) صعوبة التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة وبخاصة على المدى الطويل في ظل عدم وجود معايير وأساليب لتقدير الاحتياجات وترجمتها إلى متطلبات تعليمية أو تدريبية (اليونسكو، ١٩٧١: ١٢٢).

(٣) يقصر هدف التربية على الجوانب الاقتصادية ويتجاهل الأدوار التربوية والنفسية والثقافية والحضارية للتربية. (مصطفى كمال حلمي، ١٩٧٤: ٣٧).

(٤) ضعف أساليب التنبؤ بالنمو الاقتصادي على المدى البعيد، وكذلك التنبؤ بالتغيرات الإنتاجية، وصعوبة التنبؤ بالمشكلات المصاحبة للتغير السريع والمستمر في التكنولوجيا، مما يؤدي إلى تقديرات خاطئة للقوى العاملة.

ثانياً - مدخل واسلوب الدراسات المقارنة:

يعتمد هذا الأسلوب على إستعارة النظام التعليمي لدولة متقدمة اجتماعياً

واقتصادياً كنموذج لتطور نظام التعليم فى الدولة التى يراد وضع خطة لها ، مثلاً يمكن أخذ الولايات المتحدة الأمريكية أو فرنسا لتقليد نمط تعليمهما فيما يختص بطول فترة الإلزام ، أو لتحديد نسبة من يدخلون المرحلة الأولى إلى خريجى الثانوية العامة بوصفها هدفاً لخطة التعليم فى البلد المطلوب وضع خطة للتعليم به ، كما يمكن أخذ أنموذج المدرسة المهنية فى ألمانيا ونظام المدرسة الثانوية الشاملة بالمجلترا أو نظام التعليم العالى فى روسيا ثم نؤلف من هذه العناصر جميعاً خطة لتطوير نظام التعليم فى الدولة المطلوب تطوير نظام تعليمها .

ولضمان نجاح هذا الأسلوب يجب أن نأخذ فى الإعتبار الواقع التعليمى والظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المأخوذ عنها النظام ومقارنته بما هو موجود فى البلد الآخر لتحقيق الملائمة والموائمة لضمان نجاح الخطة وهذا المدخل لا يراعى احتياجات سوق العمل ، أو المتطلبات اللازم توفيرها لضمان نجاح النموذج المختار مثل نجاحه فى الدولة المأخوذ عنها .

ثالثاً - محذّر الطلاب الاجتماعى من التعليم (أسلوب تقويم الاحتياجات من التعليم) :

يمكن النظر إلى احتياجات المجتمع من التعليم من إحدى زاويتين :

(أ) الاحتياجات الاجتماعية والثقافية :

ويمثل ذلك فى وضع أهداف ثقافية معينة لنظام التعليم فى مختلف مراحله ، ومستوياته بحيث تتناسب مع الأهداف العامة للدولة فى التطور الاجتماعى والثقافى ، وقد يتحقق ذلك بتبنى أهداف أو مستويات التعليم فى بعض الدول المتقدمة اقتصادياً واجتماعياً ، أو عن طريق الالتزام بنمط معين للتوسع فى التعليم مثل جعل تعليم المرحلة الأولى إلزامياً لجميع الأطفال فى سن معين ، أو منح فرص التعليم الثانوى والعالى بنسب معينة لخريجي تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية وفقاً للمؤشرات العالمية ، أو إزالة الأمية خلال فترة زمنية معينة ، مع

الأخذ فى الاعتبار التغيرات المنتظرة فى تعداد السكان، التوزيع العمرى لهم والأهداف النهائية للتطور الاجتماعى والاقتصادى والثقافى على المدى الطويل. ومعظم خطط التعليم فى الدول النامية توضع وفقاً لهذا المنظور ولضمان نجاح هذا النوع من التخطيط يجب أن تتسم الأهداف بالواقعية من حيث المستوى المرغوب الوصول إليه وضمان توافر الإمكانيات اللازمة، فكم من دولة وضعت خطط لإزالة الأمية فى زمن محدود وفشلت فى ذلك لعدم الواقعية فى الأهداف والإمكانيات المطلوبة والمدخل من هذه الزاوية تحسين للمدخل المقارن وتطوير له بحيث يراعى إمكانيات وخصوصية البلاد النامية.

ب) تحديد الاحتياجات من العمالة المدربة :

يركز هذا المدخل على تقدير احتياجات المجتمع من العمالة المدربة فى مختلف التخصصات اللازمة لتحقيق خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية الوطنية وهو بذلك يتوافق مع مدخل القوى العاملة.

وستناول هذا المدخل شىء من التفصيل فيما يلى:

يكون الهدف من النظام التعليمى تحقيق حالة من التوازن بين الاحتياجات من العمالة كما تحددها خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والغرض منها كما تحدده الإمكانيات المتوفرة من الموارد البشرية والطاقات القائمة لأجهزة التعليم والتدريب.

ويؤدى هذا المدخل إلى رسم سياسات يمكن بواسطتها الاستفادة من الزيادة المطردة فى السكان وبالتالي زيادة القوى العاملة لمقابلة الاحتياجات اللازمة لخطط التنمية. ويعتمد هذا المدخل على فروض وتنبؤات وإحصائيات تحتل بعض الخطأ وسوء التقدير، ويستخدم لذلك بيانات ديموجرافية لعمل الإسقاطات اللازمة لتقدير الإمكانيات البشرية اللازمة للتخطيط.

وفى هذا المدخل يقصد بالقوى البشرية ذلك الجزء من السكان الذى يمكن إدماجه فى النشاط الاقتصادى وهم جميع السكان مُستبعداً منهم غير القادرين على العمل وهم:

(١) الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات.

(٢) كبار السن، من هم أكبر من ٦٥ سنة ماداموا لا يمارسون عملاً مستمراً.

(٣) العجزة، وهم الذين يعانون من إعاقات أو عاهات مقعدة.

رابعاً - مدخل تقدير الإمكانات للتعليم :

يعتمد هذا المدخل على تقدير الموارد المالية والبشرية التى يمكن توفيرها لتنفيذ خطة التعليم، مع الأخذ فى الاعتبار استغلال هذه الإمكانيات لأقصى درجة ممكنة لتنفيذ خطة التعليم، سواء كانت هذه الإمكانيات توفرها الدولة أو الأفراد أو هيئات ومؤسسات دولية، وخطة التعليم التى توضع على هذا الأساس تأخذ فى اعتبارها ما يلى:

أ) نوع الخدمات التعليمية التى يمكن أن تقدمها الدولة والأفراد والهيئات والمؤسسات الدولية.

ب) حجم هذه الخدمات.

ج) أولوية تقديم هذه الخدمات.

د) شروط الحصول على هذه الخدمات سواء من الأفراد أو الهيئات الدولية كالبنك الدولى، أو اليونسكو.... الخ، وفى حالة قلة الإمكانيات التى يمكن توفيرها للتعليم، فإن جهد المخطط يتركز على تحديد الأولويات فى التعليم. وهذا الأسلوب يجعل خطط التعليم تتسم بالواقعية والقابلية للتنفيذ ورغم ذلك فأن هذا المدخل لا ينال رضا القائمين على وضع السياسات التعليمية إذ يُحد من طموحاتهم فى إمكانية المساهمة بفاعلية

فى تسخير حركة التنمية الشاملة بالإضافة لمحدوديته فى تطوير النظم التعليمية لتستوعب أعداد أكبر من طالبى التعليم خصوصاً فى مراحله الأولى.

خامساً - مدخل النظم لتخطيط التعليم :

يُعد مدخل النظم أسلوباً يمكن بواسطته تحديد الحاجات من التعليم، وتحديد المشكلات وما تتطلبه من حلول وبدائل للتغلب عليها، والتخطيط وفقاً لذلك للتغلب عليها. ولأهمية هذا المدخل سنفرد له الفصل التالى.

سادساً - مدخل النماذج للتخطيط التربوى :

يعد هذا المدخل من المداخل الحديثة للتخطيط أو البرمجة لتطوير النظام التعليمى أو أحد مكوناته، ويعد استكمالاً لمدخل النظم، إذ أن النماذج تعد أحد المتطلبات لتحليل النظام. ولذلك سنعرض فيما يلى لهذا المدخل من حيث:

معنى النموذج :

هو مجموعة من المعادلات الرياضية، أو هو تجريد للواقع يستخدم للحصول على وضوح مفاهيمى للإقلال من تنوع وتعقيد العالم الواقعى إلى مستوى نستطيع أن نفهمه ونعيّنه بوضوح.

ومن الناحية اللغوية: هناك ثلاث استعمالات لمفهوم النموذج:

● النموذج كإسم يتضمن تصوير الواقع فى صورة تحاكيه.

● النموذج كصفة تتضمن مثال (تصور مثالى).

● النموذج كفعل يعنى يصف أو يشرح.

ويعرفه هوس ماكلويد (House & Mcleod, 1977 : 149) النموذج بأنه عبارة عن مجموعة من الافتراضات المبسطة المتعلقة بنظام معقد فى الواقع، حيث إن روح النمذجة هى التبسيط.

أما ويستر "Webster" فيعرفه بأنه مجموعة من الخطط لبناء يراد تشييده، أو رسومات أو تخطيطات لبناء تم تشييده فعلاً. والنموذج هو توقع أو تنبؤ نظري بشكل مفصل لنظام معين بما يحويه من العلاقات الإنسانية في المجالات الاقتصادية والسياسية والنفسية.

أما بيتر هول (Peter Hall, 1975 : 277) فيرى أن النموذج هو مخطط أو وصف دقيق للنظام حالياً، وهو إنعكاس لسلوكه في الماضي، ويمكن أن يتنبأ بسلوك النظام مستقبلاً.

من التعاريف السابقة يتضح الخلاف حول مفهوم النموذج رغم أنها تؤكد على جوانب مشتركة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- التصور المسبق والتوقع لما سيكون عليه النظام.
- التأكيد على الفرضيات والافتراضات.
- أن النماذج تمثل معيار للحكم على نظام معين.
- تؤكد النماذج على معالجة مستقبل النظام والتنبؤ به.
- هناك أيضاً جانب التخمين للنتائج والحلول المتوقعة لمشكلة معينة تواجه النظام.

أنواع النماذج :

قسم تشيرشمان (Churchman, 1957 : 158) النماذج بطريقة مثلى شاملة وملامة وهي:

(١) النموذج التمثيلي (الأيقوني): وهو يصور جوانب معينة من النظام التعليمي كما هو الحال في الصور الفوتوغرافية أو نموذج صغير لطائرة أو ماكيت المبانى.

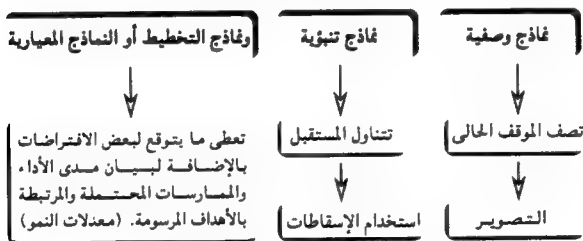
(٢) النموذج التشبيهي: ويتضمن مجموعة من الخصائص المميزة والتي يحتويها النظام أو لها علاقة بالنظام الذي نقوم بدراسته وتستخدم المخططات لذلك.

(٣) النموذج الرمزي: وفيه تستخدم بعض الرموز للدلالة على بعض جوانب النظام موضع الدراسة أو لتحديد النظام الذي ندرسه مثلاً باستخدام معادلة رياضية أو مجموعة من المعادلات الرياضية.
ومن أمثلة النماذج :

رسم خرائط التدفق الطلابي ← (نموذج مثالي أو تشبيهي).

نموذج الانحدار الخطي ← (نموذج رمزي).

ويقسم كولن لى (7 : 1973, Collin Lee) النماذج إلى:



شكل (٦) أنواع النماذج حسب تقسيم كولن

ويقسم بيتر هول (275 : 1975, Peter Hall) النماذج إلى:

(١) نماذج ذات سمة ثابتة وتهتم بتقديم حل لحالات ثابتة من المحتمل ألا تتغير تغيراً كبيراً على المدى القصير ومن أمثلتها نماذج البرمجة الخطية.

(٢) نماذج دينامية وتختص بالمتطلبات التعليمية التى تتغير دائماً بسبب عوامل داخلية وخارجية وهنا نجد أن عامل الوقت مهم بالنسبة للنماذج الدينامية المتحركة حيث يلعب الوقت دوراً هاماً فى تسلسل القرارات وتستخدم فى هذه النماذج الدوال الرياضية

الإعتبارات التى يجب مراعاتها عند إستخدام النماذج:

- تشير الدلائل العلمية إلى أنه ليس هناك نموذج واحد يعالج مشكلة معينة أو قضية ما فى نظام معين.
- على الرغم من إختلاف النماذج وتنوعها فإن لها خاصية عامة تكمن فى أنها تصور مثالى ومبسط للواقع، وتصف النماذج العلاقة بين المتغيرات وقد تركز على جوانب من المتغيرات وقد تهمل الجوانب الأخرى.
- أن النموذج لا يمكن أن يشمل كل شىء فى النظام فهذه مهمة معقدة جداً، وانما يركز الانتباه على جانب أو بعض جوانب النظام.
- على الرغم من الحماس الزائد لاستخدام النماذج وتصميمها وبنائها إلا أنه من الخطأ محاولة جعل الأهداف فى صورة كمية، ومن الخطأ النظر إليها على أنها كل عملية التخطيط.

إستخدامات النماذج :

- (١) تلعب النماذج دوراً هاماً يختلف بإختلاف المستوى الإدارى فى نظام معين أو فى مؤسسة ما، ففى قمة الجهاز الإدارى تعطى النماذج المعلومات والبيانات لمتخذى القرار أما فى المستويات الأدنى للجهاز الإدارى فتساعد النماذج فى عملية إتخاذ القرار فالنموذج يختلف دوره باختلاف مستوى إستخدامه فى المؤسسة. فالنمذجة محاولة منظمة لاستخدام المنطق والعقل لكى نقلل إلى حد ما من تركيز السلطة فى المؤسسات، كما تزيد فى مقدرة الإنسان من السيطرة على بيئة النظام وضبطها.

- (٢) تعتبر النماذج أدوات للحصول على فهم واضح للمواقف المعقدة ومحاولة التنبؤ بالنتائج المحتملة والمخرجات المتوقعة عندما نغير بعض عناصر الموقف.
 - (٣) أن الإمكانيات الكامنة للنماذج تتمثل فى قدرتها على مساعدة المخططين فى فهم النظام ومحاولة التنبؤ بأدائه تبدو عظيمة.
 - (٤) تستخدم النماذج لكى تنظم بطريقة أفضل معرفتنا عن الواقع مما يسهل فهمه والتعامل معه.
 - (٥) تستخدم نماذج التخطيط للتنبؤ بالمستقبل ولإستكشاف البدائل لتحسين الأداء فى المستقبل.
 - (٦) النماذج قد تكون مرتبطة مع بعضها البعض فى نظام معين وقد تكون مخرجات نموذج معين تلعب دوراً هاماً فى كونها مدخلات لنموذج آخر وليس هذا وضعاً غير متوقع.
 - (٧) تستخدم النماذج لتقويم السياسات المختلفة ومعرفة مدى ما يتوقع من تأثير لتلك السياسات على النظام ومدى نجاحها أيضاً.
 - (٨) تتيح النماذج الفرصة للاستخدام المنظم للطرق الرياضية المختلفة التى تتناول مجموعة كبيرة من المتغيرات والتفاعلات وتبدو الصورة أكثر إشراقاً عندما تستخدم الحاسبات الآلية فى تخزين المعلومات ومعالجتها.
- وقد تناول ايبن وجولد (7 : Eppen, G. & Gould, 1979) أربع استخدامات للنماذج:

- (١) إنها تدفع المديرين لكي يكونوا محددين وواضحين بالنسبة لأهداف النظام.
- (٢) تدفع المديرين للتعرف على البدائل وتمكنهم من تسجيل كل أنواع القرارات التي تؤثر على الأهداف.
- (٣) تدفع المديرين لمعرفة وتدوين التفاعلات ذات الصلة بالمشكلة، والإجراءات والتفاعلات المتبعة لمخذي القرار.
- (٤) تدفع المديرين لتدوين المعوقات لإمكان تلافيها مستقبلاً وذلك من خلال عمليات المتابعة والتقويم.

مراجع الفصل الثانى :

المراجع العربية

- (١) أحمد عودة (١٩٩٣)، النماذج الإحصائية لتخطيط التعليم، (أريد : دار الامل).
- (٢) حمزة مختار (١٩٧٠)، التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفي في البلاد العربية، (سرس الليان : المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى).
- (٣) عبد الله عبد الدائم (١٩٨٣)، التخطيط التربوي : أصوله، وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية، (بيروت : دار العلم للملايين).
- (٤) عبد الرحمن محمد (١٩٨٠)، تخطيط القوى العاملة وأثره في تحقيق الكفاية الإدارية، رسالة دكتوراة غير منشورة، (المنصورة : كلية التجارة).
- (٥) فردريك هاريسون، تشارلز مايور (١٩٦٦)، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى، (ترجمة : ابراهيم حافظ) القاهرة : مكتبة النهضة.
- (٦) فيليب كومبز (١٩٧١)، أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، (ترجمة : أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد) القاهرة دار النهضة العربية.
- (٧) محمد أحمد اللغنام (١٩٧١)، التربية فى البلاد العربية : فى ضوء مؤتمر مراكش ١٩٧٠، (ترجمة : أنطوان خورى)، بيسروت : المركز الإقليمى لتخطيط التربية وإدارتها فى البلاد العربية.
- (٨) محمد حسان (١٩٨٨)، تخطيط التعليم والعمالة ، (القاهرة : ب. ت).

- (٩) محمد سيف الدين فهمى (١٩٨٤)، التخطيط التعليمي، أسسه وأساليبه ومشكلاته، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية).
- (١٠) محمد سيف الدين فهمى، حمزة مختار (١٩٨٦)، التخطيط التعليمي، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية).
- (١١) محمد منير مرسى وعبد الغنى سعيد (١٩٧٧)، تخطيط التعليم واقتصادياته، (القاهرة : دار النهضة العربية).
- (١٢) محمد نبيل نرفل (١٩٧٩)، التعليم والتنمية الاقتصادية، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية).
- (١٣) مصطفى كمال حلمي (١٩٧٧)، التعليم فى مصر : حاضرة ومستقبله، اليونسكو، نشرة الشبعة العربية للتربية والثقافة والعلوم، السنة الخامسة عشرة، ع ٣-٤، ص ص ٢٢ - ٢٥.
- (١٤) اليونسكو (١٩٩٢)، عملية التخطيط التربوى، إعداد قسم السياسة التربوية والتخطيط، (الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج).

المراجع الاجبية

- 1- Churchman, W. & Ackoff, R. and Arnoff, L. C. (1957), *Introduction to Operations Research*. (N. Y., : John Wiley and Sons).
- 2- Berg, I., (1970), *Eduction for Jobs - The Great training Robbery Mormondsworth* (London : Penguin).
- 3- Eli Ginzlwrgr (1971), *Manpower for Development Prespectives on Five Continents'* (N. Y. : Proeger).
- 4- Eppen, G. & Gould, F., (1979), *Quantitative Concepts of Management* (N. J., : Prentice Hall Inc.,).
- 5- Hallak & Frencois. (1974), *"Aqui profite l'ecole"*. (Paris : PUF).
- 6- Hall, Peter. (1975), *Urban and Regional planning*, (London : Penguin Books, Ltd.).
- 7- House, Peter and Mcleod, John. (1977), *Large scale Models For Policg Evaluation*. (N. Y. : John wiley and Sow).
- 8- Lee, Coline. (1973), *Models in Planning*. (London : Pergamon Press).
- 9- Kaufman, Eoger. (1979), *Educational System Planing*, (N.J., : Prentice - Hall, Inc.).

- 10- King, William & Cleland, D., (1978), *Strategic Planning and Policy*. (New York : Litton Education, Publishing).
- 11- McNamara, J., (1972), Models and Their Utility in Education Planning : A Critique. *Education Tomorrow*, Vol. 2. No. 1. (May), pp. 7-12.
- 12- OECD (1969), *The Residual Factor and Economic Growth* (Italy - Roma).
- 13- Russell, *Bertrand*. *Education and Social order*. 2nd ed. (london : Univin book), 1970.
- 14- Parens, A. (1968). *Planning Education for Economic and Social development* (Roma : OECD).



يعد هذا المدخل من أهم مداخل التخطيط حالياً، وأكثرها إستخداماً بين مخططي التعليم وغيرهم فى سائر القطاعات، ولذلك أفردنا له هذا الفصل، وستعرض فيما يلى لهذا المدخل.

مفهوم النظام :

يشمل النظام عديداً من العناصر المرتبطة مع بعضها البعض فى تفاعل مستمر وتعمل من أجل تحقيق هدف مشترك.

ويعرف كوفمان (Kaufman) النظام بأنه المجموع الكلى للأجزاء والعناصر التى تعمل بطريقة مستقلة أو سوية لتحقيق النتائج المطلوبة أو المخرجات على أساس الحاجات أو المتطلبات من النظام.

ومن أمثلة النظم، المدرسة كنظام له أهداف، النظام التعليمى بجميع مراحله يعد نظاماً .

ويرى آكوف (Ackoff) أن النظام (مجموعة من العلاقات المتبادلة) وعلى هذا فهو يشمل النظم المفاهيمية والنظم الواقعية المدركة والمادية الملموسة.

فالنظم إما أن تكون واقعية ملموسة أو نظرية مجردة ولكل نظام حدود وأبعاد معينة، هذه الأبعاد والحدود تتحدد وتعين فى ضوء إختيارنا للنظام وفى ضوء هدفنا من هذا النظام.

الفصل

الرابع

مدخل

النظم

والتخطيط

التربوى

النظم الفرعية :

إذا كان النظام يعرف بأنه مجموعة العناصر أو الأجزاء المرتبطة والتي تتفاعل مع بعضها البعض سوية من أجل هدف معين.

فإن النظام الكبير (النظام التعليمي مثلاً) نظام يتكون بدوره من نظم فرعية صغيرة مثل التعليم الابتدائي كنظام، التعليم الإعدادي أو المتوسط كنظام، التعليم الثانوي كنظام، وكل من هذه بدورها تنقسم إلى نظم أصغر منها، مثلاً الصف كنظام، ثم منها الفصل كنظام ... الخ.

خصائص النظم :

(١) يتكون النظام من أجزاء متفاعله كل جزء له أهميته الخاصة ويقول إمرى (Emery) فيما يتعلق بالتفاعلات الموجودة بين أجزاء النظام «بدون تلك التفاعلات فإن دراسة النظم ستكون نسبياً عملية غير مثيرة للإهتمام... إن هذه التفاعلات هي التي تضيف على سلوك النظام العمق والثراء وتجعل تحليل الأداء عملية ممتعة جداً». وتتوقف تلك التفاعلات على درجة الارتباط بين عناصر النظام. ويوصف النظام أنه مجموعة عناصر مرتبطة إلى الحد الذي تكون فيه كل معقد، حيث تكون درجة الارتباط بين عناصر النظام عالية جداً ومتفرعة، ومن هنا فإن أى تغيير فى قيمة أى من العناصر يؤثر على العناصر الأخرى وبالتالي يؤثر فى النظام ككل.

مثلاً المنهج المدرسى عنصر من النظام والتلميذ عنصر إذا تم تغيير المنهج فإن ذلك سيؤثر على مستوى تحصيل التلميذ.

(٢) للنظام أهداف محدده مسبقاً فالنظم تبرز وتشكل وتسلك بطريقة مرتبة ومنظمة وليست عشوائية، أنها غرضيه وهذا يعنى أن هناك وظيفة معينة

على النظام أن يوفيهما ويحققها بمعنى أن من خصائص النظم أن لها أهداف وأنها تسعى لتحقيقها.

(٣) أن للنظام هويه وخصائص ينفرد بها تجعله مختلفاً عن غيره من الاشياء فهو ليس مجموعة من الاشياء ولكنه مجموعة من المتغيرات لها هدف وبينها علاقات ذات مغزى معين.

(٤) لكل نظام سلطات مختلفة المدى وأيضاً مسؤوليات مختلفة ويترتب على هذا وجود إهتمامات متصارعه وقرارات لتحقيق الهدف أو الأهداف التي يريد النظام أن يحققها.

(٥) لكل نظام تركيب هرمي يربط عناصر النظام ببعضها ويرتبط النظام بالبيئة المحيطة به وترتبط النظم التحتية (الفرعية) بالبيئة المحيطة، كما تتحول بعض المخرجات إلى مدخل للنظم الأخرى.

(٦) لكل نظام بيئته التي تؤثر على النظام وتحدده وتتفاعل معه والوصف الدقيق الكامل لسلوك وأداء النظام يتطلب معرفه العلاقات والتفاعلات بين عناصره بالإضافة إلى سلوك كل عنصر على حدة وتوجد كثير من المتغيرات والعوامل البيئية التي تؤثر على النظام بعضها يمكن ضبطه، وبعضها غير قابل للضبط والتحكم إلى جانب ذلك توجد بعض المعوقات البيئية التي تؤثر على سلوك النظام والتي يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند دراسة أى نظام.

مدخل تحليل النظم :

مدخل تحليل النظم كما حدده كوفمان هو عملية تحدد بواسطتها الحاجات وتختار المشكلات وتعين متطلبات لحل المشكلات، وتختار الحلول من البدائل، وتحدد الوسائل والطرق وتنفذ وتقوم النتائج، وتؤدى المراجعات المطلوبة لكل

النظام أو جزء منه لإشباع الحاجات وأنه الطريقة المنطقية لحل المشكلات والتي تطبق للتعرف على المشكلات التعليمية الهامة، وحلها. وأنه أساس التخطيط للنظم التعليمية أنه أداة وطريقة فى التفكير.

ومدخل النظم فى التخطيط عملية حلقة تبدأ من تحديد الأهداف إلى النتائج التى توصلت إليها هذه العملية.

ويرى بيلي (BAILEY) أن مدخل النظم يعد الآن الطريقة الأساسية التى يتم بها تعليم التخطيط للطلاب.

ويرى دافيد باربى (David Barbee) أن مدخل النظم ليس مجموعة مرتبه من الخطوات، أنه يتميز بالفاعلية والتغيير المستمر، وأنه عملية متفاعله أن الأهداف الأولية قد تعدل كنتيجة للتحليل اللاحق، وأن المعلومات والشروط المفروضة قد تُعدل نتيجة لرؤية أثارها على تكلفة النظام، أن الحلول المقترحة تعدل نتيجة للدراسات المتعاقبة، وقد يُعدل النظام الكلى ويعاد تصميمه نتيجة لتقويم العمليات المرحليه، وفى كل خطوة ستعدل النتائج بعد تحليلها.

مفهوم تحليل النظم :

يعنى تحليل الكل إلى اجزائه من أجل اكتشاف طبيعة اتساقها وتفاعلها ووظيفتها والعلاقات بينها.

مميزات مدخل تحليل النظم :

- (١) إنه محاولة للوصول إلى قرارات ليس فقط للأجزاء الفردية أو العناصر وإنما للنظام ككل من خلال خطوات منظمة منطقية.
- (٢) يتناول مدخل النظم المشكلة الكلية ولا يركز على أجزاء أو عدة أجزاء.

(٣) مدخل النظم يعنى بوضع نماذج عامة تتضمن علاقات مشتركة بين جزئيات أو متغيرات وينظر إلى التعليم كنظام يتأثر بمجموعة كبيرة من المتغيرات والمؤثرات المحيطة به والتي تؤثر على نوعيته ومدخلاته ومخرجاته.

(٤) يمكننا أسلوب تحليل النظم من القدرة على التنبؤ بالتغير الذى يحدث فى أى جزء من أجزاء النظام ويتم ذلك من خلال بناء نماذج للنظام توضع تحت الدراسة أولاً ويتبع ذلك بناء علاقات بين أى من العناصر والمتغيرات للنظام بعناية فائقة، ثم يتم إحداث تغيير فى أى متغير وملاحظة الأثر الذى تحدثه على قيم المتغيرات الأخرى فى النموذج.

ماذا يتناول أسلوب تحليل النظم :

هذا الأسلوب يتناول ويعالج ويشخص المشكلة التى تواجه النظام بالرجوع إلى العناصر الأساسية الآتية :

- (١) الهدف أو مجموعة الأهداف التى يسعى النظام لتحقيقها.
- (٢) الوسائل البديلة (النظم) التى بواسطتها قد تتحقق الأهداف.
- (٣) معرفة ودراسة التكلفة والموارد المطلوبة لكل بديل.
- (٤) النموذج الرياضى أو المنطقى أو مجموعة النماذج التى تصف جميع العلاقات بين الأهداف والوسائل البديلة لتحقيقها، والبيئة، والموارد المطلوبة.

(٥) البحث فى معيار أو معايير اختيار البديل الأفضل والذى يكون مرتبطاً بالأهداف والتكلفة بطريقة ما. وهذه المعايير هى:

معايير (مؤشرات) تحليل النظم :

(١) الكفاءة فى التعليم Efficiency in Education

ويقصد بها مدى قدرة النظام التعليمى على تحقيق الأهداف المنشودة منه كما يذكر ذلك (المطوع، ١٩٨٧: ١٩٠ - ٢٠٣) وتقسم معايير الكفاءة فى التعليم إلى:

أ (الكفاءة الداخلية للنظام :

ويقصد بها مدى قدرة النظام التعليمى الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منه، وتشتمل الكفاءة الداخلية على العناصر البشرية الداخلة فى التعليم والتي تتولى البرامج التعليمية والمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة والإدارية وغيرها.

ب) الكفاءة الخارجية للنظام :

ونعنى بها مدى قدرة النظام على تحقيق أهداف المجتمع الذى أوجد النظام من أجل خدمته، ولكن كيف يعرف المسؤولون عن النظام أنه نجح أو فشل فى تحقيق أهداف مجتمعه؟

الإجابة ليست سهلة هناك مؤشرات يمكن الإستدلال بواسطتها على مدى النجاح أو الفشل وهى :

(١) ما يقدمه النظام من خريجين للمجتمع (كمًا).

(٢) مدى رضا أصحاب العمل على نوعية الخريجين (كيفًا).

(٣) قدرة الخريج على الوفاء بمتطلبات المواطنه وممارسة الحقوق والواجبات فى مجتمعه.

ج) الكفاءة النوعية :

وتركز على نوعية التلميذ الذى يخرج النظام التعليمى، والمقياس الوحيد لمعرفة ذلك هو الإمتحانات ولكن هناك مؤشرات أخرى منها نوعية البرامج،

المناهج، الكتب المعلمين (المناهج المطورة، ومستويات تأهيل المعلمين) من المعايير التي تؤخذ في الاعتبار لتقدير كفاءة النظام التعليمي النوعية.

د) الكفاءة الكمية (الإنتاجية) :

وتعني عدد التلاميذ الذين يخرجهم النظام بنجاح ويرتبط بها إنخفاض معدل التسرب والإعادة والرسوب. وهذا يعنى قدرة النظام على تقليل حجم الهدر لأقصى درجة.

عوامل خفض الكفاءة الإنتاجية :

(١) التسرب ويقصد به ظاهرة إنقطاع التلاميذ عن الذهاب إلى المدرسة قبل إنتهاء تعليمهم في المرحلة التي هم فيها ويمكن حساب نسبة التسرب بالمعادلة التالية

$$\text{نسبة التسرب} = \frac{\text{عدد التلاميذ الصف أو المرحلة}}{\text{عدد التلاميذ الصف أو المرحلة}} \times \frac{100}{(100)}$$

(٢) الرسوب ويقصد به الفشل في اجتياز امتحان صف دراسي إلى الصف الذي يليه. ويمكن حساب نسبة الرسوب بالمعادلة التالية:

$$\text{معدل الرسوب} = \frac{\text{عدد الراشدين}}{\text{عدد تلاميذ الصف أو المرحلة}} \times \frac{100}{(100)}$$

الإحصاءات التربوية وإستخدامات أسلوب النظم :

للإحصاءات أهمية في قياس الكفاءة الإنتاجية، مهمة المخطط التربوي هو رؤية ما تعنيه بالفعل هذه الإحصاءات من حيث دلالتها الكمية والكيفية للتعليم ومن الإحصاءات يمكن إجراء التحليل الكمي للنظام بعد حساب المؤشرات التالية:

- معرفة درجة النمو في النظام (حساب معدل الزيادة السنوية «الفيض الطلابي»).

- معرفة نوع وحجم التوازن بين التعليم فى الريف والحضر.
- معرفة نوع وحجم التوازن بين تعليم الذكور و تعليم الإناث.
- معرفة قدرة النظام على تحقيق الإستيعاب الكامل من عدمه.

التحليل الكمي للنظم التعليمية :

أ (معدل النمو :

يقصد به النسبة المئوية للزيادة فى أعداد التلاميذ بين سنة وأخرى ولما كانت هذه النسبة تختلف من سنة لأخرى يحسن أخذ متوسط الأعوام السابقة على سنة الأساس (من ٥ سنوات إلى ٢ سنة) ويستخدم لحساب ذلك المعادلة التالية:

$$NT = No (1 + y)^t \quad \text{أو} \quad NT = No (1 + yt)$$

حيث NT عدد المسجلين فى السنة t

No عدد المسجلين فى سنة الأساس O

Y معدل الزيادة السنوية فى المسجلين

t عدد السنوات.

ويمكن ترجمة المعادلة على الشكل الأتى :

$$م ت = م س (١ + د ن) \quad (١)$$

$$م ت = م س (١ + د ن) \quad (٢)$$

م ت = عدد المسجلين فى السنة ت.

د = معدل الزيادة السنوية فى أعداد التلاميذ.

ن = عدد السنوات

م س = عدد المسجلين فى سنة الأساس.

مثال :

إذا أردنا معرفة عدد التلاميذ اللذين يمكن أن يلتحقوا العام القادم (١٩٩٧ ،
بمدرسة ما ، وكان معدل الزيادة السنوية للقبول بهذه المدرسة ١٠ ٪ . وبلغ عدد
التلاميذ عام ١٩٩٦ خمسة وتسعون تلميذاً.

الحل :

∴ باستخدام المعادلة (١) نحصل على :

$$(٢) \text{ م ت } = ٩٥ (١ + ١٠ \%)^1$$

$$(٣) \quad ١٠٥ \cong ١٠٤,٥ = ٩٥ \times ١,١ = ١٠٤,٥ \cong ١٠٥ \text{ تلميذ.}$$

ب) معدلات الإستهيعاب :

يقصد بالإستهيعاب قدرة النظام على إستهيعاب من هم فى سن التعليم أو
يطلبونه.

قد لا تعطى معدلات النمو صورة دقيقة عن قدرة النظام التعليمى على
إستهيعاب الأطفال فى سن التعليم أو إعطائهم الفرص المتكافئة للإلتحاق به
ولذلك نستخدم معدل الإستهيعاب كما هو مبين فى المعادلات التالية.

$$\text{معدل الإستهيعاب} = \frac{\text{عدد المقيدىن فى المرحلة}}{\text{عدد من هم فى سن المرحلة}} \times ١٠٠$$

وهناك نوعان لمعدلات الإستهيعاب هما :

$$\text{معدل الإستهيعاب الظاهرى للمرحلة الإبتدائية} = \frac{\text{عدد التلاميذ المقيدىن}}{\text{عدد الأطفال من سن (٦ : ١١)}} \times ١٠٠$$

$$n = \frac{Et}{Pt6} \times 100$$

ومعدل الإستهيعاب الحقيقى ويقدر بقسمة عدد الأطفال المسجلين فى المرحلة
التعليمية على عدد الأطفال فى السن المقابل لها (٦ - ١١) فقط.

$$n = \frac{N(6-11)}{P(6-11)} \times 100$$

ع ق = $100 \times \frac{(11-6)م}{(11-6)مع}$

جا) معدلات القبول :

يقصد به عدد التلاميذ الجدد المقبولين في الصف الأول من مرحلة تعليمية معينة مقيساً إلى عدد الخريجين من مرحلة تعليمية سابقة. وفي المرحلة الابتدائية يقاس معدل القبول بعدد المقبولين بالنسبة لعدد الاطفال في سن ٦ سنوات.

$$et = \frac{Et}{Pt6} \times 100$$

حيث أن:

et عدد المقبولين في السنة t ، E عدد المقبولين الفعلي لنفس السنة ت (t)

Pt عدد من هم في سن ٦ لنفس السنة ت (t) ، والمعادلة بصورة أخرى هي:

$$م ق = \frac{ت ق}{مع + (ت) ت} \times 100 \quad \text{حيث أن :}$$

$$م ق = \text{معدل القبول} \quad ن ق = \text{عدد المقبولين}$$

مع = مجموع الأطفال في سن ٦ . ت: السنة المطلوبه حساب معدل القبول لها

(٢) التحليل الكيفي للنظم التعليمية:

يعتمد التحليل الكيفي للنظام التعليمي على عدد من المؤشرات منها:

أ) كثافة الفصل :

ويقصد بها متوسط عدد التلاميذ في الفصل لمرحلة معينة ويمكن إستخلاصها بالمعادلة التالية :

$$\text{كثافة الفصل في مرحلة معينة} = \frac{\text{عدد التلاميذ المسجلة في المرحلة}}{\text{عدد الفصول في المرحلة}}$$

مثال :

إذا كان عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية (١٠٥٠٠) وعدد الفصول في تلك المرحلة ٣٠٠.

$$\therefore \text{كثافة الفصل} = \frac{١٠٥٠٠}{٣٠٠} = ٣٥ \text{ تلميذ، لكل فصل.}$$

(ب) نصاب المعلم من التدريس :

ويقصد بها عدد الساعات المقرر أى يدرسها المدرس فى الأسبوع ومن المعلوم أنه إذا قل نصاب المعلم زادت فرصه عنايته بعمله وبالتالي زادت احتمالات رفع الكفاءة النوعية للتعليم.

(ج) نصاب المعلم من التلاميذ :

كلما إنخفض نصيب المعلم من التلاميذ زادت احتمالات رفع الكفاءة الإنتاجية فى التعليم ويستخدم المؤشر السابق لتقدير حاجة النظام من المعلمين.

ويتم حساب نصاب المعلم من التلاميذ باستخدام المعادلة التالية نصاب المعلم من التلاميذ = $\frac{\text{عدد تلاميذ المرحلة}}{\text{عدد المعلمين العاملين فى هذه المرحلة}}$

مثال :

إذا كان عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية ١٠٣٥٠ تلميذ وعدد المدرسين العاملين فى تلك المرحلة ٤٥٠ معلم فإن:

$$\text{نصيب المدرس من التلاميذ} = \frac{١٠٣٥٠}{٤٥٠} = ٢٣ \text{ تلميذاً لكل مدرس.}$$

(د) معدلات النجاح أو الترفيع :

تعد معدلات النجاح من مؤشرات الكفاءة النوعية للتعليم، وذلك وفق شروط منها:

أن يكون مستوى الإمتحان وظروفه مناسباً للتلاميذ ، محققاً للمستوى العلمى المفروض أن يصل إليه التلاميذ ، معادلة الإمتحان من حيث مستواه العلمى بنظيره فى المدارس الأخرى ويتم حساب معدل النجاح باستخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{عدد التلاميذ المرفعين (الناجحين) ويستمرون فى الدراسة فى العام التالى}}{\text{عدد المسجلين فى العام الحالى}} = \frac{ع}{م}$$

مثال :

إذا كان عدد التلاميذ الناجحين من الصف الأول الى الصف الثانى فى المرحلة الإعدادية ٩٠ تلميذ فى العام الدراسى ٩٤ / ٩٥ وكان عدد المسجلين فى الصف الأول لنفس العام الدراسى ١٠٠ تلميذ فإن معدل النجاح هو:

$$\frac{ع}{م} = \frac{٩٠}{١٠٠} = ٩٠\%$$

هـ) معدل الرسوب أو الإعادة :

ويعتمد على ما سبق ويتم حسابه باستخدام المعادلة التالية:

$$\frac{ر}{م} = \frac{\text{عدد الراسبين}}{\text{عدد المسجلين}} = \text{نفس المثال السابق معدل الرسوب} = \frac{١٠}{١٠٠} = ١٠\%$$

وسنعرض لهذه المؤشرات بشئ من التفصيل فى المحاور التالية :

طرق قياس الكفاءة (الإنتاجية) للنظام التعليمي

الكفاءة: Efficiency

عرف بودريت (18: 1967, Bodart) إنتاجية التعليم بأنها العلاقة بين مخرجات مرحلة (دوره) تعليمية معينة ومدخلات (المسجلين) في هذه المرحلة (الدورة).

كما أن المفهوم الشائع للكفاءة التعليمية بين المهتمين بالتقويم هو النسبة المتمثلة بإحدى منتجات النظام والمخرجات مثل الطلاب المتخرجين إلى أحد عناصر المدخلات مثل عدد الطلاب المسجلين - بمعنى آخر يمكن القول بأن الكفاءة هي نسبة المخرجات إلى المدخلات، والتي تكون في الحالة المثلى الواحد الصحيح ويلزم لحساب الكفاءة توافر ما يلي:

(١) البيانات الخاصة بمعدلات التدفق (الفيض) من نجاح، رسوب، تسرب والتي تصدرها سنوياً وزارت التربية والتعليم.

(٢) تحديد المؤشرات: عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب واحد في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي - إعدادي - ثانوي)، ومستوى الكفاءة الكمية لها.

(٣) استخدام النماذج (الأشكال البيانية) لعقد المقارنات بين المعدلات العامة للكفاءة في المراحل التعليمية (حسب الجنس - حسب الموقع الجغرافي)، وذلك لمعرفة نمط الاتجاه الذي تسير عليه مؤسسات التعليم للبنين والبنات، في الريف والحضر ومستوى الاختلاف بينهما (التوازن أو إختلال التوازن).

ونستخدم المعادلات التالية :

$$E F = \frac{n}{w} \quad \text{الكفاءة} = \frac{\text{عدد السنوات المحددة للدراسة في المرحلة}}{\text{عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب واحد}}$$

حيث أن (w) عدد السنوات اللازمة لتخريج طالب واحد وتحسب بالمعادلة:

$$F \frac{P}{1-r} \text{ وهي } \frac{\text{معدل النجاح}}{\text{معدل الرسوب} - 1}$$

أى أن معدل النجاح = P

حيث أن معدل الرسوب = r

وباستخدام المعادلة: $Y = \sum Q_n H_n$

أى أن (Y) : هى مجموع السنوات لكل طالب (Qn) X

كما أن Qn هى :

المجموع النهائى لحاصل ضرب ناتج $\frac{P}{1-R}$ فى كل صف × الصف الذى يليه

والثال التالى يوضح حساب كفاءة التعليم الثانوى بإحدى الدول:

جدول (٢)

حساب كفاءة نظام التعليم الثانوى لإحدى الدول

الصف	P	r	$\frac{P}{1-r}$	$\frac{1}{1-r}$	Hn	Qn
معدل النجاح	معدل الرسوب					مجموع السنوات لكل طالب
الأول	٠,٨٥	٠,١٢	$\frac{٨٥}{٠,٨٨} = \frac{٠,٨٥}{٠,٨٨} = ٠,٩٦٦$	$\frac{١}{٠,٨٨} = \frac{١}{٠,٨٨} = ١,١٣٦$	١ (الصف)	Qn. Hn ١,١٣٦٠
الثاني	٠,٨٠	٠,١٥	$\frac{٨٠}{٠,٨٥} = \frac{٨٠}{٠,٨٥} = ٠,٩٤١$	$\frac{١}{٠,٨٥} = \frac{١}{٠,٨٥} = ١,١٧٦$	$٠,٩٦٦ \times ١$ ٠,٩٦٦	١,١٣٦٠
الثالث	٠,٧٥	٠,٢٠	$\frac{٧٥}{٠,٨} = \frac{٧٥}{٠,٨} = ٠,٩٣٧٥$	$\frac{١}{٠,٨} = \frac{١}{٠,٨} = ١,٢٥$	$٠,٩٤١ \times ٠,٩٦٦$ ٠,٩٠٩	١,١٣٦٢
<p>الكفاءة : EF</p> <p>حيث F =</p> <p>ناتج الأول × ناتج الثانى × ناتج الثالث</p> <p>F = ٠,٨٥٢٢ =</p> <p>EF = ٠,٧٥ = الكفاءة</p> <p>EF = $\frac{\text{عدد سنوات المرحلة}}{\text{سنوات حتى يتخرجها}} = \frac{٣}{٣,٩٩٩}$</p>						
<p>$Y = \frac{\sum 1}{1-r} \times H_n$</p> <p>$Y = ٣,٤١$</p> <p>$W = \frac{Y}{F} = \frac{٣,٤١}{٠,٨٥٢٢} = ٣,٩٩٩$</p> <p>عدد السنوات اللازمة لتخرج الطالب الواحد فى هذه المرحلة = ٤ سنوات تقريباً.</p>						

الأسلوب السابق يواجه أوجه قصور هي:

- (١) أنه لا يفرق بين الطلاب الذين ركبوا سابقاً والذين لم يركبوا ولا يحدد المستوى التعليمي (نسبة التحصيل) الذي وصلوا إليه.
- (٢) أنه لا يوضح المستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي سيكون عليه خريج النظام التعليمي أو المرحلة التي نحسب كفاءتها.

ويمكن مواجهة أوجه القصور السابقة بإتباع أى من الأسلوبين التاليين:

أ) بيان الفروق بين الطلاب بمؤشر الدخل المتوقع تحقيقاً للغايات الاقتصادية لنظام التعليم (دراسة العلاقة بين المستوى التعليمي والدخل) وذلك لمواجهة الجانب الثانى من أوجه قصور الطريقة السابقة لحساب الكفاءة.

ب) تعديل الناتج الفعلى بحساب معامل الهدر التبروى (الرسوب والتسرب) حيث أهمل الأخذ فى الإعتبار معدل التسرب، وذلك يتطلب:

● حساب التدفق الطلابى خلال المرحلة التعليمية سنة بسنة.

● معرفة عدد المسجلين فى بداية المرحلة وعدد الخريجين.

مع ملاحظة أن : معدل الكفاءة سيكون أقل من الواحد ويحسب كما يلى:

$$\text{معدل الكفاءة} = \frac{\text{الطول الزمنى للمرحلة التعليمية بالسنوات}}{\text{الطول الزمنى الوسطى الفعلى}}$$

$$\text{الكفاءة (الإنتاجية)} = \frac{\text{عدد الطلاب المسجلين فى نهاية المرحلة التعليمية (نهاية الفوج)}}{\text{عدد الطلاب المسجلين فى بداية المرحلة التعليمية}}$$

فى المثال السابق إذا كان عدد المتخرجين فى نهاية المرحلة ٨٥٠، وعدد المسجلين ١٠٠٠ طالب.

$$\therefore \text{الكفاءة (E F)} = \frac{٨٥٠}{١٠٠٠} = ٠,٨٥$$

كما يمكن حساب معدل الكفاءة وفقاً للتكلفة المالية ومقارنتها بالمعدلات العالمية كما يلى:

معدل الكفاءة بالتعبير المالى = $\frac{\text{عدد الحاصلين على الدبلوم للمرحلة التعليمية ص}}{\text{التنفقات الفعلية للمرحلة التعليمية ص بالأسعار الثابتة}}$

قياس المخرجات التعليمية بطريقة الفوج الطلابي (الفيض):

أو ما يسمى طريقة تحليل الفوج، نتتبع مجموعة من التلاميذ عبر النظام منذ إلحاقهم به حتى الخروج منه ومن خلال حساب معدلات البقاء والإهدار الخاصة بكل صف يمكن تقدير مخرجات النظام المستقبلية.

ولقد وضع بلوت (Blot -, 1965) نموذجاً رياضياً يحتوى مجموعة من المعادلات التفاضلية بإفتراض أن فوج الطلاب الملتحقين حديثاً بمرحلة تعليمية معينة لن يصلوا إلى نهايتها فى نفس الوقت بسبب أن التقدم خلال الصفوف الدراسية غير منتظم نتيجة التخلف (الرسوب) والتسرب ويتضح ذلك من خلال إستخدام الربط بين مدخل النظم وأسلوب أومدخل النماذج الذى يعتمد على:

نموذج بلوت لتحليل الهدر وتقدير المخرجات :

(١) تطور الطلاب: على إفتراض أن (أى مرحلة تعليمية تتكون من سنوات دراسية وأنه يرمز للسنة الدراسية بـ $i = 1, 2, 3 \dots n$) كما أن تدفق الطلاب لسنتين متتاليتين t و $t + 1$ ومرحلة دراسية مكونه من ثلاث سنوات دراسية هي كما يلي :

$t, t+1, t+2$

وعلى ذلك فإن عدد الطلاب المسجلين فى السنة الدراسية i (الصف) فى نهاية السنة t (١٩٩٥) مثلاً هو E_t^i يتكون من ثلاث مجموعات من الطلبة:

- مجموعة الطلاب الراشدين R_t^i
- مجموعة الطلاب الناجحين P_t^i
- مجموعة الطلاب المتسربين A_t^i

وعليه فإن جملة الطلبة في هذا الصف لتلك السنة (t) هو:

$$E_t^i = R_t^i + P_t^i + A_t^i$$

$$R_t(i) = \frac{R_t(i)}{E_t(i)} \quad \frac{\text{عدد الراشدين في السنة } t}{\text{عدد المسجلين في السنة } t} = \text{معدل الرسوب} \quad (١)$$

$$A_t(i) = \frac{A_t(i)}{E_t(i)} \quad \frac{\text{عدد المتسربين في السنة } t}{\text{عدد المسجلين في السنة } t} = \text{معدل التسرب} \quad (٢)$$

$$P_t(i) = \frac{P_t(i)}{E_t(i)} \quad \frac{\text{عدد الناجحين في السنة } t}{\text{عدد المسجلين في السنة } t} = \text{معدل النجاح} \quad (٣)$$

ويعتمد هذا النموذج على عدد من المعادلات فإذا أخذنا فوجاً طلابياً في السنة الأولى الدراسية وفي بداية مرحلة تعليمية ما ، فإن أعضاء لن يتبعوا نفس المسار في تدفقهم عبر الفصول الدراسية للمرحلة التعليمية بل سينتشرون في مختلف الفصول وستناقصون في مختلف السنوات الدراسية في المرحلة التعليمية وأن هذا الفوج سيتلاشى سنة بعد سنة بسبب التسرب (ترك المرحلة التعليمية) أو التخرج وفي لحظة من التطور، يمكن للطلاب ترك المرحلة التعليمية أو العكس . وإذا بقوا فأنهم سيكونون في سنة ما (n) سنة دراسية (صف دراسي) . أو سيتركون في نهاية السنوات الدراسية نستنتج أن مجموعة في $2n$ رتبة تسمح بتحديد وضع طلاب الفوج في أية لحظة من اللحظات بشكل واضح.

ففي أي سنة دراسية، نجد أن عدد الطلاب المسجلين فيها يمكن حسابهم بالمعادلة التالية:

$$E_{t+1}^{(i)} = P_t^{(i-1)} + R_t^{(i)} \longrightarrow (1)$$

لنفرض في جميع الاحوال أن $P_t^{(i-1)} = 0$ عندما $i = 1$

وتشير إلى $T_{A_t}^{(i)}$ لجميع الطلاب التاركين فى نهاية السنة الدراسية منذ بداية التدفق بالمعادلة التالية:

$$T_{A_{t+1}}^{(i)} = A_t^{(i)} + T_{A_t}^{(i)} \longrightarrow (2)$$

أى أن تدفق الفوج الطلابى بين السنة والسنة $(t + 1)$ ، ومن المعادلتين ١ ، ٢ يمكن حسابهم بالمعادلات التالية:

$$E_{t+1}^{(1)} = N_{t+1}^{(1)} + R_t^{(1)} E_t^{(1)}$$

$$E_{t+1}^{(2)} = P_t^{(1)} E_t^{(1)} + R_t^{(2)} E_t^{(2)}$$

$$E_{t+1}^{(3)} = P_t^{(2)} E_t^{(2)} + R_t^{(3)} E_t^{(3)}$$

$$AT_{t+1}^{(4)} = A_t^{(1)} E_t^{(1)} + TA_t^{(1)}$$

$$E_{1995+1}^{(1)} = N_{1996}^{(1)} + R_{1995}^{(1)} E_{1995}^{(1)} \longrightarrow (1)$$

أى العدد الكلى للمسجلين عام ١٩٩٥ × معدل الرسوب للصف الأول ١٩٩٥ + عدد الطلاب الجدد المسجلين عام ١٩٩٦ = عدد المسجلين عام ١٩٩٦ فى الصف الأول ولحساب عدد المسجلين بالصف الأول والثانى نستخدم المعادلة التالية:

$$E_{1995+1}^{(2)} = P_{1995}^{(1)} E_{1995}^{(1)} + R_{1995}^{(2)} E_{1995}^{(2)} \longrightarrow (2)$$

عدد المسجلين فى الصف الثانى عام ١٩٩٥ × معدل الرسوب للصف الثانى ١٩٩٥ + عدد المسجلين فى الصف الأول عام ١٩٩٥ × معدل التاجحين للصف الأول عام ١٩٩٥ = عدد المسجلين فى الصف الثانى عام ١٩٩٦

$$E_{1995+1}^{(3)} = P_{1995}^{(2)} E_{1995}^{(2)} + R_{1995}^{(3)} E_{1995}^{(3)}$$

ولحساب عدد المسجلين بالصف الثالث نستخدم المعادلة التالية:

عدد التاركين للصف الثالث عام ١٩٩٥ × معدل الرسوب للصف الثالث
١٩٩٥ + عدد المسجلين في الصف الثاني عام ١٩٩٥ × معدل النجاح

للف الثاني عام ١٩٩٥ = عدد المسجلين في الصف الثالث عام ١٩٩٦

$$TA_{1995+1}^{(2)} = A_{1995}^{(2)} E_{1995}^{(2)} + TA_{1995}^{(2)}$$

أى جميع التاركين للصف الثانى فى نهاية الدراسة عام ١٩٩٥ + عدد
المسجلين بالصف الثانى عام ١٩٩٥ × معدل التسرب للصف الثانى عام

١٩٩٥ = توقع عدد التاركين للصف الأول عام ١٩٩٦

$$TA_{1995+1}^{(1)} = A_{1995}^{(1)} E_{1995}^{(1)} + TA_{1995}^{(1)}$$

أى مجموع التاركين للصف الثالث فى نهاية عام ١٩٩٥ + عدد المسجلين
بالصف الثالث فى بداية عام ١٩٩٥ × معدل التسرب بالصف الثالث عام
١٩٩٥ = مجموع التاركين للصف الثالث فى نهاية السنة الدراسية عام

١٩٩٦

$$TA_{t+1}^{(2)} = A_t^{(2)} E_t^{(2)} + TA_t^{(2)}$$

$$TA_{t+1}^{(3)} = A_t^{(3)} E_t^{(3)} + TA_t^{(3)}$$

ولحل المعادلات نقوم :

$$N_{t+1}^{(1)} = 0 \text{ بعزل فوج الطلاب بوضع}$$

بتعيين عدد الطلاب الجدد المقبولين عام ١٩٩٦ مثلاً حيث ١ = ١٩٩٥

بأستخدام المصفوفة التالية مع الأخذ فى الإعتبار أربع إفتراضات هى :

(١) أن جميع المعاملات مختلفة فى كل سنة دراسية (معاملات الصف الأول
غير الثانى والثالث ... وهكذا).

(٢) أن جميع المعاملات ثابتة خلال الفترة المدروسة.

(٣) أن جميع المعاملات مستقلة عن الحياة التعليمية السابقة (أى أن ماضى الطالب التعليمى لا أثر له على المستقبل.

(٤) أن عدد مرات الرسوب غير محددة.

فإن المعادلات الست السابقة توضع كما يلى : (هاشم الباشى، ١٩٨٨، ٢٤٣ - ٢٦٤):

$$\begin{bmatrix} E_{t+1}^{(1)} \\ E_{t+1}^{(2)} \\ E_{t+1}^{(3)} \\ TA_{t+1}^{(1)} \\ TA_{t+1}^{(1)} \\ TA_{t+1}^{(1)} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} r_1^{(1)} & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \\ P_1^{(2)} & r_2^{(2)} & 0 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & P_2^{(2)} & r_3^{(3)} & 0 & 0 & 0 \\ a_1^{(1)} & 0 & 0 & I & 0 & 0 \\ 0 & a_2^{(2)} & 0 & 0 & I & 0 \\ 0 & 0 & a_3^{(3)} & 0 & 0 & I \end{bmatrix} \begin{bmatrix} E_t^{(1)} \\ E_t^{(2)} \\ E_t^{(3)} \\ TA_t^{(1)} \\ TA_t^{(1)} \\ TA_t^{(1)} \end{bmatrix}$$

شكل (٧) مصفوفة معادلات الفرج الطلابى

(3) يمكن الحصول على $S_{t+1} = CS_t$

حيث $S_t = [E_t^{(1)}, E_t^{(2)}, E_t^{(3)}, TA_t^{(1)}, TA_t^{(2)}, TA_t^{(3)}]$

حيث أن المصفوفة C تمثل سلسلة ماركوف بمعنى أن مجموع عناصر عامود المصفوفة يساوى واحد وأن يتم حساب هذه العناصر موجبة أو سالبة، أن قيم المعاملات r_i, P_i, a_i ثابتة وعلية تكون قيمة.

$$S_t = CTS_0 \longrightarrow (4)$$

والآن سنقوم بتحويل الحل (3) من أجل التفريق بين n رتبة سنوات البداية و n الرتبة اللاحقة للمتسربين.

$$E_t = [E_t^{(1)}, E_t^{(2)}, E_t^{(3)}] \quad \text{وبوضوح}$$

$$TA_t = [AT_t^{(1)}, AT_t^{(2)}, AT_t^{(3)}]$$

$$\therefore S_t = [E_t, AT_t]$$

$$\begin{bmatrix} E_t \\ AT_t \end{bmatrix} \begin{bmatrix} P_t & O \\ D(1-p)(1-p)^{-1} & I \end{bmatrix} \begin{bmatrix} E_0 \\ AT_0 \end{bmatrix}$$

\therefore المصفوفة P مثلثة فإن جذورها تكون:

$$\therefore (r_1 - \lambda_1)(r_2 - \lambda_2)(r_3 - \lambda_3) = 0$$

$$r_1 - \lambda_1, r_2 - \lambda_2, r_3 - \lambda_3$$

وأن قيمهم موجبة وأقل من الواحد وعليه فإن

$$\lim_{t \rightarrow \infty} P^t = O$$

$$\lim_{t \rightarrow \infty} E^t = O$$

كما أن تقدير أعداد الخارجين في نهاية كل سنة دراسية يمكن حسابهم بالمعادلة التالية :

$$TA = \lim_{t \rightarrow \infty} TA_i = D(1 - P)^{-1} E_0$$

وباستخدام الأسلوب السابق بطريقة أكثر تبسيطاً يمكن حساب كفاءة نظام ما تعليمي، وليكن المرحلة الابتدائية إذا توافرت البيانات كما هو موضح في المثال التالي:

لحساب كفاءة نظام التعليم الابتدائي باستخدام المعادلة.

$E_t = P^t E_0$ إذا كانت البيانات الفعلية كما يلي:

عدد طلاب الصف الأول $1092 = 1000$ جدد + 92 باقياً للإعادة.

عدد طلاب الصف الثانى $1081 = 901$ جدد + 180 (باقياً).

عدد طلاب الصف الثالث $1107 = 1000$ جدد + 107 (باقياً).

عدد طلاب الصف الرابع $1117 = 950$ جدد + 167 (باقياً).

عدد طلاب الصف الخامس $1108 = 900$ جدد + 208 (باقياً).

عدد طلاب الصف السادس $1034 = 850$ جدد + 184 (باقياً).

الاستثمار الكلى = 6539 سنة/طالب.

$$\text{معدل الكفاءة} = \frac{\text{الاستثمار الكلى}}{\text{الاستثمار الأمثل}} = \frac{6539}{56.6} = 115.5$$

حيث أن الإستثمار الأمثل = $934 \times 6 = 5606$ (مجموع عدد الطلاب الجدد).

أى أن معدل الكفاءة فى التعليم الابتدائى ، هى أن تخرج 934 طالب فى الصف السادس فإن ذلك يتطلب 6539 سنة لجميع الطلاب فى كل سنة، أى بمتوسط عدد سنوات 6.88 لكل طالب والمعتاد 6 سنة / طالب، ومعدل الكفاءة 115.5 ، أى أنه يمكن لنا زيادة عدد الطلاب بمقدار 17% تقريباً دون زيادة التكلفة.

مخرجات النظام التعليمى:

النظام التعليمى بنىان معقد يضم عناصر ونظماً فرعية منظمة فيما بينها بحيث تؤدي تفاعلاتها إلى نتائج محددة سلفاً ولكن قد يحدث مثلاً:

أ) أن تفشل بعض النظم الفرعية فى أداء مهامها، مثلاً نظام إعداد المعلمين لا يقوى على تلبية الإحتياجات من المعلمين أو أن خريجى مدرسة مهنية غير صالحين للعمل.

ب) أن تكون عناصر النظام غير متفقه مع وظائفه - مثلاً المنهج المقدم فى المرحلة الإعدادية يخرج تلاميذاً غير معدين للحياة العملية أو يكونوا من القلة أو الكثرة أو ضعف المستوى بحيث يصعب عليهم مواصلة الدراسة فى المرحلة الثانوية أو المدارس المهنية.

ج) أن تكون علاقات النظام مع سائر قطاعات المجتمع مصدر تفاعلات اقتصادية إجتماعية أو سياسية أو ديموغرافية أو ثقافية لا تتفق مع الأهداف، وهذا ما يحدث عندما تنضم أعداد كثيرة من حملة الشهادات إلى قافلة البطالة بينما لا تزال الحاجة قائمة للمزيد من الأشخاص المؤهلين فى مجالات أخرى لم يؤهل لها النظام التعليمى.

ويمكن لكل هذه الأسباب أن تنحرف بنتائج النظام التعليمى عن النتائج المتوقعة، كأن يعول على تخريج ٥٠٠٠ من حملة الشهادة الثانوية على حين يخرج النظام ٢٠٠٠ أو ١٠.٠٠٠، كما يمكن ألا يلتزم النظام بالأولويات فيخرج أعداد كبيرة فى فروع الآداب والفنون بينما يكون الطلب اصلاً على الفنيين. فى هذه الحالة يجب على المخطط أن يحلل ويقيس هذه النتائج ويبحث عن الأسباب ويقترح التصحيحات اللازمة.

قياس المخرجات :

من المعروف أن النمو فى أعداد الطلاب من سنة إلى أخرى سمة تميز النظم التعليميه فى الدول النامية، فإذا فرضنا أن عدد الأطقال الملتحقين بالمرحلة الابتدائية (من سن ٦ - ١٢) للعام الدراسى ١٩٩٦ / ٩٥ بلغ ١٢٠٠٠ تلميذ بينما العدد المناظر فى السنة السابقة ١٩٩٥ / ٩٤ بلغ ١١٠٠٠ تلميذ، فإن المعدل السنوى للنمو يمكن حسابه بالمعادلة التالية:

$$m = \left(\frac{E_n}{E_{n-1}} - 1 \right) \times 100$$

حيث:

$$m = \text{معدل النمو.}$$

$$En = \text{عدد التلاميذ للسنة (n)}$$

$$En - 1 = \text{عدد التلاميذ للسنة السابقة (n - 1)}$$

وفي المثال السابق فإن معدل النمو يمكن حسابه كما يلي:

$$\begin{aligned} r_{1996/95} &= \left(\frac{12000}{11000} - 1 \right) \times 100 \\ &= (1.09 - 1) \times 100 = 9\% \end{aligned} \quad (1)$$

هذا يعنى أن عدد المتحققين بالمدارس من سن ٦ - ١٢ قد زاد خلال سنة واحدة بنسبة ٩٪. وإذا فرضنا أن العدد الإجمالى لمن هم فى سن ٦ - ١٢ عام ٩٤ / ١٩٩٥ هو ٣٠٠٠٠ وكان هذا العدد عام ٩٥ / ١٩٩٦ ٣٢٠٠٠.

فمن بيانات السكان السابقة يمكن حساب معدل النمو السكانى للفئة العمرية (٦ - ١٢). باستخدام المعادلة التالية: ١١٥

$$r = \left(\frac{32000}{30000} - 1 \right) \times 100 = (1.07 - 1) \times 100 = 7\% \quad (2)$$

النمو) من (١) و (٢) يتبين لنا حدوث تقدم (مطلق ونسبى) فى

الإلتحاق بالمدارس وذلك بقودنا إلى مؤشر نسبة الإلتحاق بالمدارس.

$$\text{نسبة الإلتحاق} = \frac{\text{عدد المتحققين بالمدارس}}{\text{عدد الذين فى سن الإلتحاق بالمدارس}} \times ١٠٠ \text{ وبذلك تكون}$$

$$\text{نسبة الإلتحاق عام ٩٤ / ١٩٩٥} = \frac{١١٠٠٠}{٣٠٠٠٠} \times ١٠٠ = ٣٦,٦٧\%$$

$$\text{نسبة الإلتحاق عام ٩٥ / ١٩٩٦} = \frac{١٢٠٠٠}{٣٢٠٠٠} \times ١٠٠ = ٣٧,٥\%$$

وهذا مؤشر يدل على حدوث تحسن فى نسبة الإلتحاق لمن هم فى فئة

العمر (٦ - ١٢). وذلك يتضح من خلال الفرق بين النسبتين البالغ قدرة

$$٠,٨٣\%$$

ومن المؤشرات التي ترتبط بقياس المخرجات مدى تحقيق الأهداف العامة للتخطيط التي تعبر تعبيراً كمياً عن التطلعات للتقدم والتنمية فإن النظام التعليمي ونظمه الفرعية تتجه إلى تحقيق أهداف عملية خاصة بها. ومن هذه الأهداف. تحقيق معدلات الالتحاق مثالية.

فمعدل الالتحاق بالمدارس، على سبيل المثال، يجب أن يرتفع خلال خمسة أعوام من ٨٠٪ إلى ٨٥٪، ونسبة البنات في التعليم الابتدائي يجب أن ترتفع من ٤٠٪ إلى ٤٥٪، كما أن كليات التربية عليها أن تعد عدداً معيناً من المعلمين، يعني بمطالبات النظام وعلى التعليم الفني بأن يعد عدداً معيناً من التقنيين، والتعليم العالي عدداً معيناً من المهندسين والأطباء.... الخ، وإذا لم تحدد هذه الأهداف من حيث الكم فقد لا تستطيع تقويم ومتابعة تنفيذ الخطة.

خطوات إعداد الخطط التعليمية في مدخل النظم :

أشارت دراسة لقسم السياسة التربوية والتخطيط باليونسكو (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٢ : ٣٨ - ٥٢) إلى أن هذه الخطوات هي:

الخطوة الأولى في الإعداد للخطة :

(١) تصنيف لمجالات التخطيط وهذه تكون.

● إما كمية أو كيفية.

● داخل التعليم أو خارجه.

وفيما يلي جدول يبين هذا التصنيف

جدول (٣) مجالات التخطيط

مناطق التعليم	داخل التعليم	خارج التعليم
من حيث الكم	١	٢
من حيث الكيف	٣	٤

ففى حالة الإلتحاق بالمدارس مثلاً فإن:

الخانة (١) : ستعنى بتزايد عدد المسجلين فى مرحلة تعليمية ما أو النظام التعليمى كله.

الخانة (٢) : ستعنى بأعداد المطلوب إلحاقهم بالتعليم فى هذه المرحلة.

الخانة (٣) : ستعنى بتوزيع المتحقين حسب الجنس أو المنطقة.

الخانة (٤) : ستعنى بالحوافز أو أوجه المقاومة والمشاركة من الآباء.

كما أن الخريطة المدرسية تشتمل فى الوقت نفسه على مشكلات يمكن تشخيصها من خلال إستيفاء البيانات فى الخانات الأربع التالية:

الخانة الأولى: إمكانات الإستقبال وتوسيع الشبكة.

الخانة الثانية: المسافات الواجب قطعها ووسائل النقل والطرق.

الخانة الثالثة: مواقع إنشاء المباني المدرسية وصيانتها.

الخانة الرابعة: التوائم مع التمويل والبيئة.

(٢) التشخيص (تحليل الأوضاع) :

ولإجراء عملية التشخيص للتعرف على المشكلات التعليمية وإمكان التخطيط لحلها، نركز على الجوانب التالية:

أ (البنية الأساسية :

يمكن تعليم النحو تحت ظل شجرة ولكن كيف يمكن تصور التدريب المهنى دون وجود ورشه، ودرس الكيمياء بدون وجود مختبر، ودرس الخط دون وجود سبورة ومواد يمكن الكتابة عليها.

ولذا يجب أن تتوافر للمُخطط معلومات كاملة قدر الإمكان ليس فقط عن المباني المدرسية فحسب، بل عن كل ما يشكل رصي́داً من المعدات والمواد التعليمية أى التراث المنقول وغير المنقول من سنة لأخرى.

وباستخدام الجدول السابق يمكن أن نشخص حجم هذا الرصيد، من حيث حالته وقيمه واستخدامه.

جدول (٤)

تحليل أوضاع البنية الأساسية للتعليم

الخانة الأولى	كمية المعدات وأنواعها (المباني، معدات وقاعات الدرس، الورش، المختبرات، المطاعم..... الخ، المواد التربوية والتعليمية والإدارية كتب مدرسية، أقلام، آلات كتابة..... الخ). أى رصيد المعدات والمواد الدائمة والقابلة للتجديد والمستعملة فى كل تشغيل النظام.
الخانة الثانية	بيانات عن المراكز التعليمية الرئيسية التى قد تديرها وزارات أو حتى هيئات خاصة - التدريب، محو الأمية، البحوث، الثقافة والتى يتبقى أن تدرج على خارطة التعليمية للبلد، وكذلك يجب تعيين مواقع الطرق المؤدية للمدارس، والتضاريس التى تعزل بعضها عن بعض، والمؤسسات التى قد تساعد على إنشائها، ومراكز التنمية الإقتصادية التى سوف يتوجه إليها التلاميذ طلباً للعمل.
الخانة الثالثة	معرفة مدى الأماكن والمواد، ومعرفة إحتياجات التجديد والصيانة ومعرفة آجال ذلك فهذا الجزء النوعى لا غنى عنه لتخطيط تحويل المعدات ويمكن الاستعانة بأخصائيين (مثل المهندسين).
الخانة الرابعة	تحليل نوعى لما يتيحته التعليم من فرص وإمكانات شبكة المدارس بالنسبة إلى الطالب والإحتياجات، كما يستند إلى توزيع الشبكة فى البلاد وإلى تنوعها، وموافقتها للخصائص المناخية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الجمالية للمنطقة.

(ب) الطلاب (الإلتحاق) :

الطلاب هم مادة النظام الأولية وسبب وجوده وباستخدام جدول التشخيص السابق يمكن تشخيص مشكلاتهم كما يلى:

(١) التحليل الكمي داخل النظام التعليمي ويعنى بحجم الطلاب فى مختلف مراحل التعليم، تطورهم الزمنى عدد المسجلين الجدد، توزيع المسجلين بحسب المراحل، بحسب المستوى، عددهم الإجمالى، عدد الطلاب الجارى تأهيلهم، عدد المتخرجين.... الخ) وحساب معدلات النمو فى الجوانب السابقة.

(٢) التحليل الكمي خارج النظام التعليمي، فيراعى فى غالب الأحيان العوامل السكانية والاجتماعية والاقتصادية وكذلك العوامل الثقافية التى يصعب تقديرها كمياً. حساب ومقارنة نسبة المقبولين (المسجلين) إلى من هم من نفس العمر لكل مرحلة تعليمية. حساب عدد المتخرجين الذين كان ينتظر من النظام إعدادهم للحياة العملية أو المهنية (علاقة التعليم والتدريب والعمالة).

(٣) التحليل النوعي داخل النظام ونظمه الفرعية «التمايز» لكشف عدم تجانس المسجلين والتعبير عنه بالأرقام، فوارق السن، الوسط الاجتماعى، الجنس المتسربين، الناجحين.

إن هذا التحليل لتغير وضع الطلاب يكشف كشافاً بالغاً عن سير عمل النظام بوجه عام وذلك من خلال معدلات التخرج، الإعادة، التسرب، الإنتقال والنجاح..... الخ.

(٤) التحليل النوعي خارج النظام، مهنة الوالدين ودخلهما، توزيع المناطق الريفية والحضرية، خريطة توزيع المدارس على المناطق، ملائمة مستويات ومميزات الخريجين لمتطلبات العمالة أو عدم ملائمتها، المواقف، والإستعدادات البدنية والفكرية، والأخلاقية ومن المؤكد أن هذه مخرجات قد يصعب تقدير بعضها كمياً.

ج) المعلمين:

(١) بيانات عن الرصيد من المعلمين المنخرطين فى النظام، صفاتهم: التأهيل والفئة الإدارية والمواد التى يدرسونها، أعمارهم لتقدير عدد المتقاعدين وتوزيعهم، الأقدمية، المرتبات، نسبة الأساتذة للطلاب على المستوى الوطنى بحسب نوع التعليم وذلك لتحديد.

● العدد الحالى أو المنشود للمصفوف.

● ساعات التدريس الأسبوعية لكل مادة.

● عدد الساعات الأسبوعية لكل معلم.

فمثلاً: إذا كان لدينا ١٢٠ صفاً فى مستوى معين، يدرسون الرياضيات ٦ ساعات اسبوعياً، والفيزياء ٣ ساعات اسبوعياً، وإذا كان النصاب العادى للإسناد هو ١٨ ساعة اسبوعياً.

كان المخطط بحاجة إلى $\frac{6 \times 120}{18} = 40$ مدرساً للرياضيات.

$\frac{3 \times 120}{18} = 20$ مدرساً للفيزياء

وبذلك يكون من السهل الكشف عن مواضع الخلل حاضراً أو مستقبلاً وإقتراح حلول مثل تعيين مزيد من المدرسين أو زيادة كثافة التلاميذ فى الصف.

(٢) التحليل النوعى لأعداد المعلمين (أى مصدر إعدادهم وتدريبهم) بما يعنى خروجنا من نظام فرعى إلى نظام فرعى آخر وأيضاً الخروج من النظام التعليمى إلى نظام آخر، فإذا كان لدينا متعاقدين أو متعاونين أو مساعدين تقنيين، عوامل الجذب أو الطرد لمهنة التعليم فإن ذلك يعنى النظام الإقتصادى أو الزراعى أو الصناعى.....الخ.

(٣) إن المعلمين يتسمون بقدر كبير من اللاتجانس (تعدد المؤهلات والتخصصات) مما يستوجب إجراء تحليل نوعى يمكن المخطط من أن

يعرف توزيعهم الجغرافى بالمقارنة إلى السكان الذين فى سن الإلتحاق بالمدارس، كفايتهم التربوية (التناسب بين التدريب قبل الخدمة والتعيين، وبين المؤهلات الحقيقية والمؤهلات المطلوبة).

(٤) أما التحليل النوعى للمعلمين خارج النظام التعليمى فينبغى أن ينصب على سلوك المعلمين (افراداً وجماعات) خارج المدرسة، وعلاقاتهم مع اولياء الأمور ووظيفتهم الإجتماعية، دورهم داخل المجتمع المحلى.

د- التمويل:

(١) ونعنى به الميزانية وما يدرج بها من مصروفات متوقعة، ويلزم لذلك الحصول على كشف سنوى للمصروفات الفعلية (مصروفات رأسمالية - مصروفات التشغيل وتوزيعها حسب مستويات التعليم وأنواعه)، تعزل المصروفات المشتركة (الإدارة، المصروفات العامة،... الخ) ومصروفات الموظفين، التحويلات (المنح المدرسية) والمصروفات الإجتماعية... الخ. مما يسهل حساب نسب النمو السنوية بالميزانية ومقارنتها بالنسبة لكل مستوى من مستويات التعليم ومقارنتها بنسب نمو الطلاب وحساب النسبة بين المصروفات وعدد الطلاب (التكلفة الأحادية) وتطور هذه النسبة من سنة لأخرى.

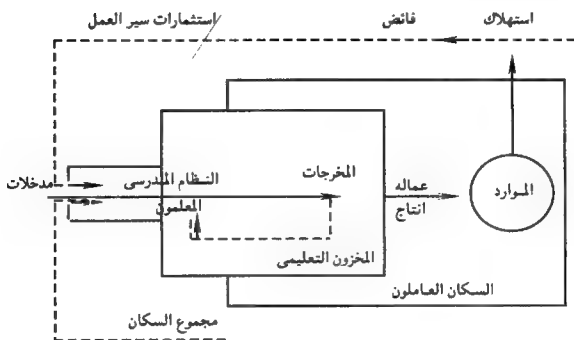
(٢) التعرف على مصادر تمويل التعليم، فإلى جانب المصادر العامة الداخلة فى الميزانية من الضرائب والفروض و أحياناً الرسوم الخاصة والمساعدة الأجنبية، يمكن أن تأتى الأموال من مصادر خاصة (التعليم الخاص)، أو من المجتمع المحلى (مساهمة فى بناء المدارس، القاعات، شراء المعدات... الخ).

وهنا يجب تعيين مقدار ميزانية التعليم من الميزانية الإجمالية أو نسبتها إلى إجمالي الناتج الوطنى.

ومن المعايير الدولية نجد أنه عندما تكون مصروفات التعليم تناهز ١٠٪ من إجمالي الناتج الوطنى فهذا يعنى أن البلد يبذل جهداً فائقاً لصالح التعليم.

(٣) كما يسمح التحليل النوعى لتمويل التعليم داخل النظام إلى بيان اوجه التفاوت (تبعاً لنوع التعليم ومستواه) أى الحالات المحتملة لإختلال التوازن فى تخصيص الموارد.

(٤) كما أن تحليل الوضع النوعى للتمويل خارج النظام يسمح بمقارنة مصروفات التعليم مع الطلب عليه، و المصروف لكل واحد من السكان تبعاً لفتته الاجتماعية والاقتصادية، وتبعاً لأصله الريفى والحضرى، لإبراز فوارق قد لا يكون هناك مبرراً لها فمثلاً كيف يمكن تبرير التوسع فى التعليم الجامعى توسعاً باهظ الثمن، فى بلد أصبح فيه التعليم العالى بحالة تضخم يفضى إلى خريجين بالبطالة فى حين أن أكثر من نصف السكان فى حاجة إلى المستوصفات (المراكز الصحية) أو المساكن أو الغذاء؟ والشكل التالى يوضح العلاقة بين التعليم والمجتمع والتفاعلات بين النظام التعليمى والأنظمة الأخرى فى المجتمع وفقاً لأسلوب تحليل النظم.



شكل (أ) نظام التعليم والمجتمع

ولتبسيط الشكل السابق نوضح ما يلي:

- في مدخل النظم لدينا التلاميذ، الموارد المالية والمادية والبشرية الفكرية تمثل مدخلات.
- المخرجات : تلاميذ يحملون أو لا يحملون شهادات مختلفة، وقد يكون لهم مواقف وأشكال جديدة من السلوك، وقد يكون إعدادهم للحياة العملية أو لمواصلة الدراسة في مرحلة تالية جيداً أو سيئاً، ومنهم من سيعودون إلى المدرسة باعتبارهم معلمين (مدخلات)، وسيكون من بينهم مهندسين، أو محاسبين، عمال..... أى سينضمون إلى أنظمة أخرى، ومن عوائد دخلهم ستشكل موارد مالية أو مادية للتعليم (مدخلات)، أى أن الجزء الأكبر من النظام التعليمي يعتمد فى مدخلاته على خارج النظام (ناتج -مدخلات نظم أخرى).

مراجع الفصل الرابع :

أولاً - المراجع العربية

- ١- قسم السياسة التربوية والتخطيط (اليونسكو) (١٩٩٢): عملية التخطيط التربوي - الوحدة الثالثة. (الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج).
- ٢- محمد جمعة المطوع (١٩٨٧): إقتصاديات التعليم. ط ١، (دبي: دار القلم).
- ٣- هاشم الباش (١٩٨٨). المخرجات التعليمية ومنهج تحليل النظم. مجلة العلوم الاجتماعية. مج ١٦، ١٤. (الكويت: جامعة الكويت) ربيع ١٩٨٨. ص ص ٢٤٣ - ٢٦٤.

ثانياً - المراجع الأجنبية

- 1- Ackoff, R. L., (1963). General system theory and systems Research Contrasting conceptions of systems science. *general system*, VI(LL), PP 3 - 10.
- 2- Bailey, J., (1976) *Social theory for Planning* (London: Kegan Paul & Rouhedeg).
- 3- Blot. D., (1965) Les déperditions de Perditions 'd effectifs scolaires. *Analyse th'eorique etapplication*, Tiers - Monde. T. VI. No. 22. (Paris), PP. 479 - 510.

- 4- Bodart, N., (1967) *Problems of Measuring. educational yield in order to Asses educational Productivity"* (Paris: Unesco).
- 5- David, Barbee. (1972) *Asystems Approach to Community College education* (N. J: Auerbach).
- 6- Emery. J., (1969) *Organizational Planning and Control systems.* (N. Y. Macmillan Co.).
- 7- Kaufman, Roger. (1979) *Educational system Planning.* (N. J: Perntice Hall, Nc).



التخلف ومؤشراته :

يقترّب العالم من مشارف القرن الحادى والعشرين وهو ينقسم إلى مجموعتين من الدول، أحدهما متخلفة إقتصادياً وإجتماعياً وكذلك فى الجوانب المادية والعلمية والتكنولوجية والحضارية، التى بلغتها مجموعة الدول الأخرى، ويطلق حالياً على المجموعة الأولى دول العالم الثالث، أو الدول الفقيرة، بينما يطلق على المجموعة الثانية الدول المتقدمة أو الدول الغنية، وذلك وفقاً لمستوى التقدم الإقتصادى مع إستبعاد أى تقسيمات أخرى جغرافية أو سياسية أو عسكرية.

وعلى ذلك يجوز لنا أن نطلق على مجموعة دول العالم الثالث، الدول المتخلفة، وهذه التسمية ليست تحقيراً أو تجنياً وإنما تستند إلى أسس موضوعية نوضحها بدءاً من عرضنا لمفهوم التخلف.

مفهوم التخلف والبلاد المتخلفة :

ظهر هذا المفهوم فى الأدبيات قبل الحرب العالمية الثانية ومع بداية حركة إستقلال بعض الدول عن الإستعمار الأوربى، حيث تكشف حقيقة الأوضاع التى تعيشها تلك البلاد والتى تضم مجموع بلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية، عن ظروف وأوضاع بالغة السوء، وتخلف عميق يشمل كافة جوانب الحياة. هذه

الفصل

الخامس

التخلف

والتخطيط

ومؤشراته

والتخطيط

للتنمية

البشرية

الأوضاع فرضت الإهتمام العالمى بإشكالية التخلف والبحث عن أسبابه وتشخيص أعراضه ونتائجها وسبل التخلص منها بوعى من أبناء هذه الدول وجهود حكومات الإستقلال لمواجهة مصيرهم المحتوم.

ويتنوع مفهوم التخلف بتنوع المذاهب الاقتصادية ومنطلقاتها الأيديولوجية، وتعدد المهتمين بمشكلة التخلف والتنمية من علماء الاقتصاد والاجتماع والسياسة والفلسفة والتربية وعلم النفس، كما أن التخلف صار قضية عالمية، تشغل جميع البلدان الواقعة فيه، مما يدفعها لتكثيف الجهود للحد منه أو القضاء على آثاره، كما أن البلاد المتقدمة تفرع من مخاطر نتائجها عليها بإعتبارها أحد أبرز مسبباته وأقوى عوامل إستمراره حالياً، خاصة مع الأخذ بإتفاقية الجات الإقتصادية وفرضها على جميع دول العالم فى إطار إسقاط جميع الحواجز الحمائية للتجارة الوطنية، وإعتماد مبدأ المنافسة الشريفة أو غيرها.

واكب ظهور مفهوم التخلف إهتمام اقتصادى من الدول المتقدمة (الرأسمالية) وعلماء الاجتماع، ودوائر الأمم المتحدة بما قدموه من أوصاف ومعان عبرت عن وجهه نظر الدول الإستعمارية من عدم رضائها عما وصلت اليه البلاد المستقلة من حال بعد الإستقلال عن الإستعمار، اذ روجوا لمقوله أن هذه الدول كانت تتخبط فى ظلمات التأخر إلى أن دخلتها الحضارة الغربية فأخذت تنير لها الطريق وتقودها نحو النور والإزدهار والتقدم، كما أن هذه الدول المستعمرة لا زالت بالطريق المباشر أو غير المباشر تزيد من تقديم المساعدات المالية والعسكرية والثقافية والفنية وتتوسع فى الإستثمارات كوسيلة لتحقيق تقدم (بؤس) هذه الدول وتقوية إرتباطاتها العضوية بالاقتصاد الرأسمالى وضمان السيطرة عليها.

ولذلك ساد الاعتقاد بين قادة وأبناء الدول المستقلة أن التخلف ما هو إلا تأخر زمنى لا يعدو أن يكون مرحلة أولى من مراحل التطور الذى بلغته الدول المتقدمة، وعنى بذلك أن البلد المتخلف هو البلد الذى يقع فى بداية سلم النمو

الاقتصادي وعن طريق المساعدات العالمية يمكن أن يواصل نموه ويختزل الفجوة الزمنية بينه وبين الدول المتقدمة.

ومع زيادة إهتمام دول العالم المتقدم والمتخلف بظاهرة التخلف، ظهرت العديد من الدراسات التي تناولت المفهوم معتمدة على مؤشرات ومعايير اقتصادية مثل الناتج القومي، متوسط الدخل القومي، متوسط دخل الفرد، أو معتمدة على مؤشرات ومعايير إجتماعية مثل مدى ما يتمتع به الفرد من خدمات صحية أو ثقافية أو إجتماعية. وأدى ذلك إلى تعقد مفهوم التخلف نظراً لوجود صعوبات منهجية فى تعريفه، حيث يبنى كل مفهوم على معايير ومؤشرات قدرتها محدودة لصياغة مفهوم التخلف أو البلاد المتخلفة كونها تنطوى على عيوب فى البناء والقياس وفى مدى تصورهما للواقع الحقيقى وإنطباقها عليه. وللتدليل على ذلك نعرض لأقدم وأهم معيار يأخذ به الاقتصاديون لتصنيف الدول إلى دول متخلفة ودول متقدمة، وقياس درجة النمو الاقتصادى وهو معيار متوسط دخل الفرد، الذى يستخدم أساساً لتعريف التنمية بكونها عملية نمو الدخل القومى الفردى، ومدى تحقيقها لتقريب الفجوة بين دخل الفرد فى الدول الغنية والدول الفقيرة، ولا شك أن هذا المقياس «متوسط دخل الفرد» له مزاياه من حيث كونه مقياساً لتوزيع الناتج المحلى والدخل القومى، وكونه دليلاً على مستوى المعيشة الذى يبلغه الفرد. غير أن له عيوباً منهجية أهمها (أحمد على الحاج، ١٩٩٢: ١١ - ١٣).

- اختلاف مفهوم الدخل القومى وطريقة تقديره من دولة إلى أخرى، فهناك دول لا تأخذ فى الاعتبار عند حساب الدخل القومى ما يستهلكه المزارعون من محاصيلهم، أو صغار التجار من محلاتهم، بينما تقوم دول أخرى بتقدير ذلك بطريقة جزائية.

- يعطى متوسط الدخل القومى صورة غير حقيقية عن التوزيع الحقيقى للدخل من حيث كونه يقيس الدخل على مدى زمنى قصير، عادة ما يكون شهراً أو سنة، وكثيراً ما يشتمل الدخل النقدى فقط.
- يصعب مقارنة متوسط الدخل القومى لفرد ما بنظيره فى دولة أخرى، نظراً لإختلاف الأسعار بالنسبة لمختلف المستهلكين فى المدن والريف فى الدولة الواحدة، إختلاف الأسعار بين الدول.
- التطرف الشديد بين الدخل المرتفعة والمنخفضة، وتركز الدخل فى إيدى طبقة صغيرة فى الدول الفقيرة بينما يعيش أفراد الشعب فى فقر مدقع.
- أن حسابات الدخل القومى لا توضح التحسن الذى يطرأ على نوعية السلع المنتجة لأن الأسعار لا تسجل جميع التغيرات فى نوعية الإنتاج.
- يؤدى إتخاذ متوسط دخل الفرد كمعيار لدرجة التقدم إلى نتائج شاذة مثل إحتساب بعض الدول المتخلفة ذات الدخل المرتفعة مثل دول النفط ضمن الدول المتقدمة من المنظور الإقتصادى لإرتفاع متوسط دخل الفرد، مما يجعل هذا المقياس قاصراً فى تحديد مفهوم التخلف ومقياس درجة النمو، والتنمية والتخلف الإقتصادى.
- ونظراً للعيوب السابقة فقد إتخذ مفهوم التخلف عدة معان نرصد أهمها فيما يلى (عبد الباسط عبد المعطى، عادل الهوارى، ١٩٨٥: ٣٨ - ٤٠).
- التخلف إستمرار وبقاء أوضاع إقتصادية واجتماعية قديمة حتى العصر الحاضر.
- التخلف هو إنخفاض لمتوسط الدخل القومى للفرد.

- التخلف هو عدم القدرة على توفير الحد الأدنى مما هو ضروري للإنسان.
- التخلف حالة اقتصاد مزدوج يتعايش فيه قطاعان أحدهما قطاع تقليدي سابق للرأسمالية (زراعى) والآخر قطاع حديث متكامل مع الاقتصاد العالمى الحديث فنياً وتجارياً.
- التخلف هو عدم استغلال الموارد المتاحة بالأساليب والوسائل التكنولوجية المعاصرة.
- التخلف هو الفقر المزمن الذى يعترى غالبية السكان.
- التخلف هو التأخر الثقافى وبطء التغيير الاجتماعى وركوده.

ويبدو من النماذج السابقة المختارة لمعنى التخلف أن بعضها يركز على الظواهر الإقتصادية، والبعض الآخر يركز على الظواهر الإجتماعية، والبعض الآخر يمزج بينهما، كما أن بعضها يُرجع التخلف إلى حالة أو مكون داخلى والبعض الآخر يرجعه إلى مكون خارجى.

وبعد مصطلح العالم الثالث من أكثر المصطلحات إنتشاراً وقبولاً من حيث كونه يوحى ظاهرياً بالحيادية ويدل على مجموعة من البلدان تتصف بخصائص وسمات تميزها عن مجموعة بلدان العالم الأول - الدول النامية الغنية - والعالم الثانى - النمر الآسيوية، الصين ودول أوربا الشرقية - ومصطلح دول العالم الثالث مرادف لمصطلح البلاد المتأخرة، والبلاد الفقيرة، خلاف البلاد المتقدمة أو النامية التى تتم فيها التنمية بسرعة كبيرة مما يجعل مصطلح الدول النامية أكثر انطباقاً على الدول المتقدمة منه إلى الدول المتخلفة، والتى لا ينمو بعضها مطلقاً، والبعض منها حقق معدلات تنمية إما محدودة او مقبولة والبعض الآخر فى طريقه لتحقيق التنمية. ويعود مصطلح دول العالم الثالث فى أصوله إلى مفهوم الطبقة الثالثة فى فرنسا، حيث كان يطلق على الفئات الفقيرة والمحرومة

التي كانت تعيش في أحياء فقيرة تميزاً لها عن طبقتي الكهان والنبلأ، ثم اتسع استخدام هذا المفهوم على أيدى الإقتصاديين الفرنسيين ليكتسب معنى ودلالات جديدة، سرعان ما إنتشر في الفكر الإقتصادي التنموى ليدل على مجموعة من الدول ذات الخصائص والسمات المتشابهة تميزاً لها عن دول العالمين الرأسمالي والإشتراكي (ايف لاكوست، د.ت: ٢١).

وعلى أيه حال فعلى الرغم من إختلاف التعاريف لمفهوم التخلف وتسمية البلاد المتخلفة، إلا أنه يوجد شبه إتفاق بين العلماء على وجود مجموعة من التعاريف لمفهوم التخلف وتسمية البلاد المتخلفة، كما يوجد إتفاق بين العلماء على وجود مجموعة من الخصائص والمؤشرات التي تعاني منها البنى الاقتصادية والاجتماعية في الدول المتخلفة، وليس بالضرورة أن تجتمع هذه المؤشرات لكي يكون بلداً ما متخلفاً ولكن بقدر شدتها يكون التخلف.

وفي السبعينات من هذا القرن قامت الأجهزة الفنية التابعة للأمم المتحدة بتقسيم دول العالم إلى مجموعات بناءً على مقاييس اجتماعية واقتصادية، وتبين أن هناك دولاً لا تنمو مطلقاً وتهدد مجتمعاتها مشاكل اقتصادية واجتماعية غاية في الخطورة لا تليق بكرامة الإنسان.

مؤشرات التخلف :

لإعطاء فكرة عن هذه المؤشرات بدون الدخول في تفاصيل قوة كل مؤشر ووزنه في هذا البلد أو ذاك، يمكن تناول هذه المؤشرات على وجه الإجمال من خلال الجوانب الثلاث الآتية:

أ (المؤشرات الاقتصادية وتتضمن الأبعاد الرئيسية الآتية:

(١) سيادة القطاع الزراعي التقليدي: مثل الزراعة وتربية المواشى، وصيد الأسماك وإستخدام أساليب وأدوات بدائية في عملية الإنتاج، كما يضم

هذا القطاع معظم السكان (من ٦٠٪ - ٨٠٪) بما يعادل أربعة أخماس قوة العمل ولا تزيد مساهمة هذا القطاع في الإنتاج القومي عن ١٠٪ إلى ١٦٪.

(٢) تأخر القطاع الصناعي: حيث يتسم القطاع الصناعي بضعف إستغلال الموارد الطبيعية وبنقص رؤوس الأموال، والكوادر المؤهلة في كافة المستويات، وضعف التنظيم والأساليب الحديثة، وتقتصر الصناعة على الصناعات الثانوية أو الخفيفة، ذات الأرباح والإستثمارات المتواضعة، فضلاً عن إتمادها على تجهيزات ومعدات قديمة، وتبلغ قوة العمل المساهمة في هذا القطاع على أحسن الأحوال ١٥٪ من قوة العمل، بينما تبلغ هذه النسبة ٤٠٪ على الأقل في الدول الصناعية (المتقدمة). وتبلغ مساهمتها في الناتج القومي للدول المتخلفة بين ١٠٪ إلى ١٩٪. (البنك الدولي، ١٩٨٢: ١١٤ - ١٤٧).

(٣) سيادة الإنتاج الأحادي: حيث تعتمد أغلب دول العالم المتخلف على منتج واحد أو اثنين من المنتجات الأساسية (المواد الأولية أو الغذائية) حيث يشكل هذا المنتج الجزء الأكبر من صادراتها، مما يجعل اقتصادياتها عرضة لتقلبات السوق والظروف المناخية والحشرات والأوبئة، وما ينتج عن ذلك من عواقب خطيرة على حياة السكان (فيدل كاسترو، ١٩٨٤: ٨٩).

(٤) ضعف القدرة التصديرية وشدة الحاجة للإستيراد: ويتأتى ذلك من ضعف القدرة الإنتاجية أساساً مما يؤدي إلى عدم القدرة على تلبية متطلبات السوق الداخلية، مما يؤدي إلى تزايد معدلات الإستيراد فتتسأ هو بين الصادرات والواردات تظهر في إختلال الميزان التجاري لصالح الخارج، من خلال إعتما دول العالم الثالث على التمويل الخارجي ليس للتنمية وإنما لتغطية متطلبات الإستهلاك المحلي، بما يؤدي إلى وقوعها تحت رحمة

الدول الدائنة وشروطها القاسية، فضلاً عن تزايد خدمات الديون التي تفوق الديون نفسها (البنك الدولي، ١٩٨٤: ٢٣٤).

(٥) **التبعية الاقتصادية:** بمعنى خضوع اقتصاد دول العالم الثالث لاقتصاديات الدول الرأسمالية وإستبلاء الشركات متعددة الجنسيات (العلاقة) على قسط وافر من الدخل القومي، من خلال سيطرتها على استخراج المعادن وموارد الطاقة وإستغلال المزارع... الخ.

(٦) **إنخفاض متوسط دخل الفرد:** تشير الاحصاءات الدولية إلى أن دول العالم الثالث المتخلف تحصل على ٩٪ من الدخل العالمى، فى حين تحصل الدول المتقدمة، على نحو ٧٠٪ منه، مما يخلق فجوة بين متوسط دخل الفرد فى الدول الغنية المتقدمة والدول الفقيرة المتخلفة. (محمد توفيق صادق، ١٩٨٧: ٢٧)، ويتراوح دخل الفرد فى الدول المتخلفة بين ٢٨٠ دولار إلى ٢٤٩٠ دولار مقارنة بمتوسط دخل الفرد فى الدول المتقدمة الذى يبلغ حوالى ١٢٠٠٠ (أثنى عشر ألف دولار سنوياً) ويزداد التفاوت فى مستوى الدخل الفردى بين البلدان المتخلفة نفسها ودخل البلد الواحد، حيث يشتد التفاوت بين الريف والحضر ويتفاوت الطبقات الاجتماعية.

(٧) **البطالة :** فى الدول المتخلفة تسود البطالة مختلف قطاعات الاقتصاد القومى بأنواعها الظاهرة والموسمية والمقنعة، مما يضعف الانتاجية فى قطاعات الإنتاج الرئيسية مما يقلل من فرص التراكم الرأسمالى، بالإضافة لتحميل الاقتصاد أعباء تعميق غموه.

ب) المؤشرات السكانية:

هناك مجموعة من المؤشرات السكانية التى تتسم بها الدول المتخلفة وأهمها:

(١) إرتفاع معدل المواليد، حيث يتراوح بين ٣٠ وأربعين فى الألف فى هذه الدول بينما يبلغ هذا المعدل من ١ إلى ٢ فى الألف فى الدول المتقدمة.

(٢) إرتفاع معدل الوفيات، حيث يبلغ هذا المعدل أكثر من ٢٥ لكل ألف من السكان فى الدول المتخلفة، بينما يبلغ هذا المعدل أقل من ٨ فى الألف فى الدول المتقدمة. كما أن هذه النسبة ترتفع بين الأطفال خاصة فى الدول المتخلفة.

(٣) إنخفاض المستوى الصحى، فنقص الأدوية والأطباء والمستشفيات وإنخفاض الوعى الصحى وإنتشار الأوبئة والأمراض المتوطنة يمثل خطراً على حياة الملايين من ابناء العالم الثالث مما يؤدى إلى وفيات عالية للأطفال، إرتفاع نسبة الإعاقة الجسدية والعقلية.

(٤) إنتشار سوء التغذية: حيث يعانى سكان البلاد المتخلفة من نقص خطير فى الغذاء وما يترتب على ذلك من معوقات عديدة أمام جهود التنمية، حيث يؤدى سوء التغذية إلى ضعف القدرة على الإنتاج، وبالتالي إنخفاض الدخل الفردى وإستمرار الفقر. ويبلغ متوسط ما يستهلكه الفرد فى البلاد المتخلفة من السعرات الحرارية بين ٢٠٠٠ إلى ٢٤٠٠ وحدة يومياً، على حين يصل هذا المعدل فى الدول المتقدمة الى ٣٤٠٠ وحدة يومياً (محمد على الشعراء، ١٩٨٧: ١٦ - ١٧).

(٥) إنخفاض نسب السكان فى سن العمل: حيث تعانى دول العالم المتخلف (الثالث) من إرتفاع نسب السكان خارج قوة العمل بالإضافة للإختلالات الحادة فى توزيعهم على قطاعات الإنتاج. فبينما نجد أن النسبة المثوية للسكان فى سن العمل (١٥ - ٦٤ سنة) فى الدول المتقدمة بلغت ٦٦٪ نجد أن هذه النسبة فى الدول المتخلفة بلغت فى المتوسط ٥٠٪، ويؤدى ذلك لإرتفاع نسبة الإعالة للأفراد الذين يستهلكون ولا ينتجون.

(٦) إنتشار ظاهرة إشتغال الأطفال، وذلك بسبب إنخفاض مستوى الدخل ولمساعدة عائلاتهم وعدم وجود قوانين تحرم إشتغال الأطفال، ويؤدي ذلك إلى حرمان الأطفال من فرص تنمية قدراتهم وطاقاتهم الذاتية، ولقد بلغت تقديرات منظمة العمل الدولية حول الأطفال الذين دون سن ١٥ سنة ويدخلون في قوة العمل ٥٢ مليون طفل منهم ٩٨٪ في دول العالم الثالث (فيدل كاسترو، ١٩٨٤ : ٢٢٢).

جـ) المؤشرات الاجتماعية:

أبرز هذه المؤشرات هي:

(١) إرتفاع نسبة الأمية، بين الصغار والكبار على السواء خاصة بين الإناث أكثر من الذكور وبين سكان القرى أكثر من سكان المدن، وكما هو معروف هناك علاقة بين الأمية في المجتمع وبين دخل الفرد، وحركة تقدم التصنيع، والتحضر والمشاركة السياسية (محمد نبيل نوفل، ٢٧). وحيث تنتشر الأمية تشدد وطأة التخلف كونها سببا رئيسيا من أسباب التخلف كظاهرة اجتماعية معقدة. ولقد بلغ عدد الأميين عام ١٩٩٠ في دول العالم المتخلف ٩٠٥ ملايين منهم ٥٨٧ ميلونا (٦٥٪) إناث، كما أن مجموع عدد الأميين الكبار لا يزال آخذاً في الإرتفاع في إفريقيا جنوبى الصحراء وفي الدول العربية وفي جنوب آسيا (اليونسكو، ١٩٩٣ : ٢٥ - ٢٦).

(٢) قلة فرص التعليم وإنخفاض نوعيته: بإعتبار التعليم مؤشراً لتحديد مستوى الأمية وتحسن نوعية الحياة بشكل عام فإنه محدود الإنتشار ويعانى من عجز وإختلال بين أنواعه بالإضافة لعدم ملاءمته لبيئته المحيطة والإحتياجات منه، لذلك أصبح ناتج التعليم أحد العوائق الخطيرة

أمام التنمية والتحديث رغم الجهود الجبارة والإمكانات التي تحشد له (عبد الفتاح جلال وآخرون: ١٢٠). وتشير إحصاءات الأمم المتحدة إلى التفاوت الصارخ بين نسب المقيدين في مراحل التعليم بين الدول المتقدمة والدول المتخلفة حيث تكاد تصل نسب القيد في التعليم الابتدائي في النرويج إلى ١٠٠٪ وفي مملكة بوتان وبوركينا فاسو إلى حوالي ٢٠٪، ومن حيث النوعية التعليمية يبلغ طول الحياة المدرسية لبعض البلدان الإفريقية إلى ٣٠٦ يوماً (النيجر، وغنيا) وإذا أعتبرت الفتيات على حدة هبط هذا الرقم إلى ٢٠٤ أيام، بينما يصل الرقم المناظر إلى ٢٧٠٠ يوماً في كوريا الجنوبية، ٣١٠٠ يوم في كندا. (اليونسكو، ١٩٩٣: ٣٦ - ٣٧).

(٣) نقص العلماء والإخصائيين والفنيين: حيث تعاني دول العالم الثالث والمتخلف، من نقص هائل في العلماء وكافة الكوادر الفنية والإختصاصية وعلى جميع المستويات مما يؤدي إلى وجود عقبات جادة وخطيرة أمام جهود التنمية والتقدم، فمثلاً في الدول الإفريقية جنوب الصحراء تبلغ نسبة العلماء الإخصائيين والفنيين إلى ٠,٧٪ من القوى العاملة مقارنة بنسبة ٤٢,٨٪ في أوروبا، وفي الدول العربية تبلغ ١٧,٨٪ (اليونسكو، ١٩٩٣: ٢٤). وما يضاعف من هذه المشكلة الهجرة المستمرة للعقول من دول العالم الثالث إلى الدول المتقدمة، مما يستنزف كفاءات العالم الثالث وخبراتها، وفي المقابل تمت في دول العالم الثالث طبقة طفيلية من أنصاف المثقفين ورجال الأعمال تسخر العلم في خدماتها الشخصية، في حين أن دورها الإنتاجي هزيل. (نزبه الايوبي، ١٩٧٨: ٩٦).

(٤) عدم الاستقرار السياسي والإداري: تعاني دول العالم الثالث من عدم الاستقرار السياسي نتيجة وجود حكومات دكتاتورية تتبع أساليب

بوليسية قمعية تحت مسميات وأفكار لا تمت للواقع بصلة فتتصاعد الصراعات بين الفئات السياسية والبيروقراطية والإجتماعية المختلفة وبين العسكريين، وتكثر الانقلابات وينتشر الفساد السياسى، وترتبط النخب الحاكمة بالسوق العالمية والشركات العملاقة لمنحها التسهيلات فيزداد إستغلالها ويزداد ثراء الحكام من العملات وعقد الصفقات والسمسرة، مما يؤدي لحدوث فجوة بين السلطة الحاكمة والجماهير. وينعكس هذا الوضع على ضعف الجهاز الحكومى، ومستوى كفاءته، وانتشار الأمراض الإدارية وسوء إستخدام الأساليب الإدارية الجديدة، فضلاً عن سوء توزيع الاختصاصات أو إستخدام الموارد والإمكانات المتاحة، مما يترتب على ذلك من تشكل أفاط وأساليب مجتمعية تحافظ على التخلف وتتهاون معه (أحمد على الحاج، ١٩٩٢: ٣٠).

(٥) إنتشار السلوك الإستهلاكى حيث يتزايد البذخ الإستهلاكى بين جميع الأسر سواء الغنية أو الفقيرة وما يصاحب ذلك من أفاط ثقافية، وقيم اجتماعية جديدة تتعارض مع قيم المجتمع، فالإستهلاك الترفى المسرف سواء من قبل الحكومة أو الفرد يؤدي إلى توسيع قاعدة الإستهلاك وضيق قاعدة الإنتاج، مما يبدد الموارد الشحيحة ويقلل فرص التراكم الرأسمالى.

(٦) ضعف وسائل الإتصال والإعلام وتخلف صناعتها: حيث القصور الشديد فى وسائل الإتصال السلكى واللاسلكى المحلى والدولى، والإفتقار إلى القنوات المتطورة لتبادل المعارف والمعلومات، بالإضافة لضعف وسائل الإعلام والثقافة، وإعتمادها على التكنولوجيا المنقولة فى الدول المتقدمة.

(٧) سيطرة العادات والتقاليد البالية: يسود البلاد المتخلفة مجموعة من العادات السلبية والقيم الجامدة التى تقاوم التغيير والإصلاح حتى لأكثرها ضرورة ومنفعة، ففى هذه المجتمعات تنتشر مظاهر القدرية والإستسلام

والخضوع للتقاليد الجامدة والإنقياد الأعمى لها وإنتشار التفكير الخرافى، ونقص إحترام العمل، وطغيان الشخصية المتمركزة حول الذات بما يؤدى إلى إعلاء المصلحة الشخصية على المصلحة القومية، كما أن قوة الكيانات الإجتماعية التقليدية والمحافظة تُقطع أوصال المجتمع، وتضعف ذوبان الفرد فى جسد الأمة الواحدة وولائه لها.

عرض وتحليل تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ ومؤشراتاته :

وباستعراض تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ الصادر عن المكتب الإنمائى للأمم المتحدة نجد أن مؤشرات التخلف السابقه لازالت فاعله بالنسبه لعدد من دول العالم.

١ (العلاقة بين النمو الاقتصادى والتنمية البشرية :

حيث نجد أن التقرير يركز على إستعراض العلاقة بين النمو الإقتصادى والتنمية البشرية فى مختلف البلدان ففى الخمس عشرة عاماً الماضية أصبح العالم أكثر استقطاباً من الناحية الإقتصادية بين بلدان العالم وداخلها مما كرس التفاوتات الإقتصادية بين البلدان الصناعية والبلدان النامية مما يعكس صورة لا انسانية بعد أن كانت غير منصفة.

فمن الناحية الاقتصادية البحتة نجد زهاء ٧٠ بلداً عجزت عن تحقيق نمواً اقتصادياً ورغم ذلك إستطاعت بضعة منها أن تحسن مستويات التنمية البشرية بها، مما يؤكد أن السياسات المتعمدة والموجهة توجيهاً جيداً يمكن أن تحدث farkاً كبيراً عندما تنفذ بتفان، ولكن هناك شك فى أن هذه التحسينات يمكن أن تصمد ما لم تعززها فوراً استعادة النمو الإقتصادى.

أن النمو الاقتصادى والتنمية البشرية بينهما درجة من الترابط لا سيما فى المدى القصير بالإضافة لأن هناك صلات أطول أجلاً، حيث تساعد التنمية البشرية

النمو الإقتصادي، ويساعد النمو الإقتصادي التنمية البشرية وتشير القرائن إلى أنه لا يوجد ما يستوجب أن يكون النمو والانصاف غايتين متعارضتين، ولا النمو والمشاركة. ففي جنوب شرق آسيا ثبت أن الإستثمار الوطني الضخم فى التنمية البشرية - أى نشر المهارات وتلبية الحاجات الاجتماعية الأساسية - كان منطلقاً للنمو الإقتصادي المستدام على إمتداد عقود.

فالتنمية البشرية هى الغاية والنمو الإقتصادي هو الوسيلة. ويشير تقرير التنمية البشرية العام ١٩٩٦ إلى أمرين:

(١) أن النمو لم يتحقق فى شطر كبير من السنوات الخمس عشرة الماضية فى حوالى ١٠٠ بلد تظم ما يقرب من ثلث سكان العالم.

(٢) أن الصلات بين النمو الإقتصادي والتنمية البشرية كانت قاصرة لأهالى البلدان ذات التنمية غير المتوازنة، التى يتحقق فيها نمو اقتصادى جيد لكن مع قدر ضئيل من التنمية البشرية أو التى تتحقق فيها تنمية بشرية جيدة ولكن مع قليل من النمو الإقتصادي أو بلا نمو على الإطلاق.

فعلى مستوى العالم حقق النمو الإقتصادي منذ ١٩٨٠ تقدماً مذهلاً فى حوالى ١٥ بلداً فقط مما جلب دخلاً متزايد السرعة لكثير من سكانها البالغ ١,٥ بليون نسمة يمثلون ربع سكان العالم منها الصين والهند.

وهناك ١٠٠ بلداً عانى معظم هذه الفترة من التراجع والكساد الإقتصادي بحيث أدى ذلك إلى تخفيض دخل ١,٦ بليون نسمة يمثلون أكثر من ربع سكان العالم.

ففى ٧٠ من هذه البلدان قل متوسط دخل الفرد فيها عما كان سنة ١٩٨٠، منها ٤٣ بلداً قل متوسط دخل الفرد فيها عما كان عليه عام ١٩٩٠ وفى ١٩٩٣ وحدها إنخفض دخل الفرد فى دول شرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة بمقدار الخمس.

أن خطى التقدم فى النمو الإقتصادى فى البلدان الخمس عشرة المتقدمة كانت بمعدلات تتجاوز أى تقدم شوهد منذ بداية الثورة الصناعية، كما أن التراجع فى الدخل للمائة دولة الأخرى كان أيضاً غير مسبوق بل لقد فاق التراجع الذى حدث فى فترة الكساد الكبير إبان الثلاثينات من هذا القرن.

وفى معظم هذا النجاح وهذه الكارثة كان كثير من الفقراء موضع تجاهل فكانوا عرضة للبطالة والتخفيض فى الخدمات الصحية وخدمات الضمان الإجتماعى، فعلى الرغم من أن متوسط دخل الفرد فى بلدان منظمة التعاون والتنمية فى الميدان الاقتصادى يبلغ ٢٠,٠٠٠ دولار فإن الدراسات الإستقصائية تشير إلى تزايد إنعدام الأمن ووجود قدر أكبر من الإستياء.

لقد اتسعت الفجوة بين فقراء العالم وأغنيائه، فقد بلغت قيمة الناتج المحلى فى البلدان الصناعية ١٨ تريليوناً بينما بلغت ٥ تريلونات فقط فى الدول النامية وهى الدول التى يقطنها ٨٠٪ من سكان العالم والأولى ٢٠٪ فقط. وبلغت نسبة الفقراء إلى الأغنياء كنسبة ٦١ : ١.

وتشير الإحصاءات الى فشل النمو الإقتصادى خلال الفترة (١٩٨٠ - ١٩٩٥) فى أربع مجموعات من البلدان هى:

- إفريقيا وجنوب الصحراء حيث قل دخل الفرد فيها عما كان عليه من ٢٠ عاماً.
- بلدان أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبى حيث قل دخل الفرد فيها عما كان من ١٠ سنوات.
- بلدان شرق أوروبا ورابطة الدول المستقلة إنخفض دخل الفرد فيها بمقدار الثلث خلال الخمس سنوات الأخيرة.
- البلدان العربية والتى شهدت إنخفاضاً حاداً فى الدخل خلال الثمانينيات.

● أن بنية النمو ونوعيته يتطلبان مزيداً من الإهتمام فى كل مكان للإسهام فى التنمية البشرية والحد من الفقر وتحقيق الإستدامة على الأجل الطويل. أن واضعى السياسات كثيراً ما تفتنهم كمية النمو. فمن الممكن أن يصبح النمو الاقتصادى غير متوازن ومعيباً. مما يستلزم بذل الجهود لتجنب النمو الذى لا يتيح فرص عمل، ويفتقر إلى الرحمة، التى تعود غالبية ثماره بالفائدة على الاغنياء تاركة ملايين من البشر يكافحون فقراً تزداد حدته عمقاً.

● أن التنمية التى تديم التفاوتات الموجودة حالياً بين الدول أو بين الأفراد داخل الدولة ليست تنمية مستدامة ولا تستحق الاستدامة ومؤشرات ذلك:

■ النمو الذى لا يتيح فرص عمل - وفيه ينمو الاقتصاد بالإجمال ولكنه لا يؤدى إلى زيادة فرص العمل مما يعنى قضاء ساعات طويلة والحصول على دخل منخفض للغاية بالنسبة لمئات الملايين من البشر فى ممارسة أعمال منخفضة الإنتاجية فى الزراعة وفى القطاع غير الرسمى.

■ النمو غير الرحيم - وفيه تعود غالبية ثمار النمو الإقتصادى بالفائدة على الأغنياء تاركة ملايين البشر فى فقر، وفى الفترة من ١٩٧٠ - ١٩٨٥ زاد الناتج القومى العالمى بنسبة ٤٠٪ ومع ذلك زاد عدد الفقراء ١٧٪، وفى الفترة ١٩٨٠ - ١٩٩٢ زاد عدد الفقراء بمقدار بليون نسمة.

■ النمو الأيكم. وفيه لا يقترن النمو الاقتصادى بالديمقراطية. فالقمع السياسى والسيطرة الاستبدادية أخرست الأصوات البديلة وخنقت المطالبات بمزيد من المشاركة الاجتماعية والاقتصادية والنمو الأيكم ايضاً الذى يعطى المرأة دوراً ضئيلاً فى إدارة الاقتصاد وتوجيهه.

■ النمو الأهوج - الذى يجعل هوية الناس الثقافية تذوى، فعلى مستوى العالم هناك ١٠٠٠٠ (عشرة آلاف) ثقافة متميزة الكثير منها عرضة

للتهميش أو الزوال من جراء الثقافات الغربية (الأمريكية) المهيمنة التي تضخمت قوتها مع النمو الاقتصادي.

■ النمو بلا مستقبل - وفيه يبدد الجيل الحالي الموارد التي تحتاج إليها الأجيال المقبلة، فالنمو الأهرج في بعض البلدان يحيل الغابات خراباً، ويلوث الأنهار، ويدمر التنوع البيولوجي، ويستنزف الموارد الطبيعية.

(ب) مؤشرات التقدم غير المتوازن في مجال التنمية البشرية:

- احرزت البلدان النامية تقدماً في مجال التنمية البشرية لخفض الفجوة بين بلدان الشمال وبلدان الجنوب من حيث متوسط العمر المتوقع بأكثر من النصف بحيث أصبحت ١١ عاماً بعد أن كانت ٢٣ عاماً (ارتفاع متوسط العمر).
- نسبة القيد في التعليم الابتدائي انخفضت ما بين ٣٧٪ إلى ٥٠٪ في إفريقيا وجنوب الصحراء بينما تحسنت لمعظم المناطق الأخرى.
- توجد بلدان تدرج في فئة التنمية البشرية العالية وينخفض نصيب الدخل الفردي فيها مثل كولومبيا \$١٤٠٠ وتايلند \$٢١٠٠.
- توجد تنمية بشرية منخفضة مع وجود دخل مرتفع مقارنة بغيرها من الدول الإفريقية، مثل جنوب إفريقيا \$٣٠٠٠ والجايبون \$٥٠٠.
- توجد تناقضات في التنمية البشرية داخل البلدان، ففي المكسيك فإن مؤشر التنمية للسكان الأصليين ٧٠٠، ولبقية السكان ٨٩٠، علماً بأن المعدل القياس واحد صحيح.
- توجد نواحي ضعف في التنمية البشرية في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي - فأكثر من ١٠٠ مليون نسمة بها يعيشون دون خطوط الفقر الوطنية وأكثر من ٥ ملايين نسمة لا مأوى لهم بالرغم من ارتفاع نصيب الفرد من الدخل يصل إلى \$ ٢٠,٠٠٠.

إن سرعة توسع الاقتصاد وغوه لن تكتسح الفقر والحرمان من طريقها فالتحدى أكبر ويتطلب الآتى:

(١) أن التنمية البشرية والنمو الاقتصادى ينبغى أن يتحركا معاً وهما مترابطان ارتباطاً قوياً.

(٢) الاستثمار فى قدرات المرأة وتكسيها هو أضمن سبيل للإسهام فى النمو الاقتصادى والتنمية العامة. فلقد وجد ترابط ايجابى بين النمو الاقتصادى والمساواة فى الدخل (فى اليابان، جنوب آسيا، الصين، ماليزيا، وموريشيوس).

وفى دراسة للبنك الدولى على ١٩٢ بلداً تبين أن نسبة ١٦٪ فقط من النمو الاقتصادى تعود إلى رأس المال المادى (الآلات، المباني، البنية الأساسية)، ٢٠٪ لرأس المال الطبيعى (الثروات، الخدمات.....) بينما يعزى باقى نسبة النمو وقدرها ٦٤٪ إلى رأس المال البشرى والإجتماعى (عدد العمال، نوعية تعليمهم، جنسهم..... إلخ).

(٣) استراتيجية النمو الاقتصادى التى تشدد على الناس وعلى امكاناتهم الإنتاجية هى السبيل الوحيد لاتاحة فرص جديدة للعمل، وذلك يتحقق بما يلى:

- وجود إلزام سياسى بالعمالة الكاملة.
- تعزيز القدرات البشرية بالاستثمار العالى فى تنمية القدرات البشرية ولا سيما التعليم والصحة والمهارات التقنية.
- تعزيز الإنتاج الصغير النطاق وإنتاج القطاع غير الرسمى لإمكانية توليد فرص عمل ودخل للملايين الناس مع توفير السلع والخدمات الأساسية، وتوسيع نطاق الحصول على الائتمان والاقتراض من البنوك.

- توسيع إمكانية الحصول على الأرض وتحقيق المزيد من المساواة فى تلك الامكانية لإمكان زيادة الإنتاجية والعمالة والنمو مع تخفيض الفقر وتخفيف الضغط على الموارد الشحيحة.
- تطوير التكنولوجيا المستوردة الكثيفة، لاستخدام رأس المال لكى تتناسب مع الإحتياجات المحلية.

(ج) المتوقع تحقيقه فى القرن الحادى والعشرين:

- تطوير أنماط جديدة من النمو وإدامتها فترة غير قصيرة للحيلولة دون حدوث إختلالات وتفاوتات متزايدة فى الاقتصاد العالمى.
 - يجب إنشاء آليات جديدة لمساعدة الضعفاء على إغتنام فرص الاقتصاد العالمى الجديد لحمايتهم من التهميش.
 - على البلدان ذات التنمية البشرية المنخفضة التى يعيش فيها بليونى نسمة، أن تجعل تنميتها البشرية بمساندة نمو اقتصادى سريع عن طريق التوسع فى التعليم والصحة، مع إلتزام دولى طويل الأجل لتخفيف اعباء الديون، وتقديم مساعدات وتدابير مالية أكثر لتحقيق معدل نمو اقتصادى يبلغ ٣٪ كحد أدنى.
 - تحتاج معظم بلدان أمريكا الوسطى والشرق الأوسط وشمال إفريقيا وجنوب شرق آسيا إلى تسارع فى النمو الاقتصادى لدعم التنمية البشرية.
 - وضع تدابير عالمية لدعم الجهود الوطنية الرامية إلى توسيع فرص العمل.
- وأعتمد التقرير فى تقدير المؤشرات على الدليل التالى:

(٢) متوسط العمر المتوقع :

من عام ١٩٦٠ حتى ١٩٩٣ زاد متوسط العمر المتوقع فى البلدان النامية بأكثر من الثلث بحيث أصبح ٦٢ عاماً بعد أن كان ٤٦ عاماً. كما زاد متوسط العمر المتوقع للمرأة بمقدار ٩ سنوات.

(٢) الصحة :

انخفض متوسط معدل الوفيات بأكثر من النصف بحيث أصبح ٧٠ حالة وفاة لكل ١٠٠٠ من المواليد بعد أن كان فى نفس الفترة (٦٠ - ١٩٩٣) ١٥٠ حالة لكل ١٠٠٠ من المواليد.

وخلال الفترة ٦٠ - ١٩٩٣ زاد الإنفاق العام على الصحة فى البلدان النامية من ٠,٩٪ من الناتج المحلى الإجمالى إلى ٢٠٪ وأصبحت الخدمات الصحية متاحة لـ ٨٠٪ من السكان.

(٣) التحصيل التعليمى :

فى الفترة من عام ١٩٧٠ إلى ١٩٩٣ ارتفع معدل معرفة القراءة والكتابة فى البلدان النامية بنسبة النصف تقريباً بحيث أصبح ٦١٪ بعد أن كان ٤٣٪ بالنسبة لأولئك الذين يتجاوز اعمارهم ١٥ عاماً وزادت نسبة القيد فى المدارس فى الفترة (١٩٦٠ - ١٩٩١) : من ٤٨٪ إلى ٧٧٪ للإبتدائى ومن ٣٥٪ إلى ٤٧٪ للثانوى. أما التعليم العالى فقد ظل منخفضاً عند ١٦٪.

(٤) المشاركة السياسية :

يعيش ما يتراوح بين ثلثى سكان الأرض فى ظل نظم تعددية وديمقراطية نسبياً مما يعكس تحسناً نسبياً فى فرص المشاركة وحرية التعبير عن الرأى.

(٥) امن الإنسان :

فى الدول الفقيرة والغنية على السواء تتعرض حياة الإنسان لتهديد متزايد من الجريمة والحوادث والعنف، فقد زاد معدل الجرائم المبلغ عنها بنسبة ٥٪ وهو معدل أسرع من معدل نمو عدد السكان.

(٦) البيئة:

تواجه البلدان النامية مشاكل متزايدة تتمثل فى شحة المياه، وإزالة الغابات والتصحّر والتلوث والكوارث الطبيعية. فقد إنخفض نصيب الفرد من المياه حالياً عن عام ١٩٧٠ بمقدار الثلثين ٦٦٪، كما أن التنوع البيولوجى مهدد فقد قدر أن ما يصل إلى ١٥٪ من الأنواع الموجودة من الحيوانات والنباتات ستختفى خلال الخمس والعشرين سنة القادمة.

(٧) فقر الدخل - وفقر القدرة :

إذا اعتبرنا أن الدخل الذى يبلغ دولاراً واحداً يومياً هو خط الفقر فإن ٣٣٪ من سكان العالم النامى أى ٣.١ بليون نسمة فقراء. ويعتمد مقياس فقر القدرة على إفتقار الإنسان لثلاث قدرات وهى:

■ قدرة المرء على أن يتغذى جيداً ويكون موفور الصحة.

■ قدرة المرء على التناسل الصحى وتمثلها نسبة الولادات.

■ قدرة المرء على أن يتعلم وأن يكتسب معرفة - وتمثلها أمية الإناث.

وتجمع هذه المقاييس معاً بالنسبة لكل بلد وتقسم على ثلاثة لتعطى متوسطاً حسابياً. ويدل الرقم الموجب على أن الترتيب حسب دليل التنمية البشرية أعلى بالنسبة لنصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى الحقيقى ويدل الرقم السالب على العكس.

ويعتمد الدليل على ثلاثة أبعاد جوهرية هى :

(١) الحياة الطويلة الصحية.

(٢) التعليم والمعرفة.

(٣) مستوى المعيشة اللائق.

وقيمة كل بلد حسب دليل التنمية البشرية تشير إلى مدى الشوط الذى ما زال يتعين عليه أن يقطعه ليبلغ اهدافاً محددة هي:

- متوسط عمر قدرة ٨٥ عاماً.
- إمكانية الحصول على التعليم للجميع بنسبة ١٠٠٪.
- توفير مستوى معيشى لائق.

ويبدأ المقياس من صفر حتى أقصى قيمة وهي الواحد الصحيح. فمن بين ١٧٤ بلداً تجد ٥٧ منها تندرج فى فئة التنمية البشرية العالية. و ٦٩ بلداً منها تندرج فى فئة التنمية البشرية المتوسطة، و ٤٨ بلداً منها تندرج فى فئة التنمية البشرية المنخفضة.

ويجب ملاحظة أن قيم أدلة التنمية البشرية عبارة متوسطات حسابيه، ومن ثم قد تعطى صورة مُضللة للحياة، ولذلك تؤخذ بعض المؤشرات ومنها الجنس (ذكر وأنثى) لإعطاء صورة أفضل.

التخطيط والتنمية البشرية

إن إشباع الحاجات الأساسية لأفراد المجتمع هي من أنسب المفاهيم للتنمية ومن أكثرها قبولاً بشرط أن يمتد مفهوم الحاجات الأساسية ليشمل بجانب الغذاء والسكن والصحة والتعليم والعمل، الجوانب المعنوية التي تتلخص في الحاجة لتحقيق الذات والإنتاج والمشاركة في تقرير المصير وحرية التعبير والتفكير والأمن والشعور بالكرامة والإعتزاز بروح المواطنة وغيرها مما أصبح من ضرورات الانتماء إلى العصر الحاضر.

وهكذا يفترض في مفهوم التنمية أن يشمل هذه الإحتياجات على إختلافها كما يفترض المعايير التي تشتق منها أن تأخذ في الإعتبار الحركة الداخلية لعملية التنمية وقدرتها الذاتية على الإستمرار، وقد استخدم «على خليفة الكواري» التعريف التالي للتنمية: «هي العملية المجتمعية الموجهة نحو إيجاد تحولات في البناء الاقتصادي الاجتماعي تكون قادرة على تنمية طاقة إنتاجية مدعمة ذاتية تؤدي إلى تحقيق زيادة منتظمة في متوسط الدخل الحقيقي للفرد وتكون موجهة نحو تنمية علاقات إجتماعية - سياسية تكفل زيادة الإرتباط بين المكافأة وبين كل من الجهد والانتاجية كما تستهدف توفير الحاجات الأساسية للفرد وضمان حقيقى في المشاركة وتعميق متطلبات أمنه في المدى الطويل». (عبد العزيز الجلال، ١٩٨٥: ١٣).

ويعرف «حامد القرنشاوى» في كتابه تساؤلات حول اقتصاديات التعليم، وقضايا التنمية في الوطن العربى عملية التنمية على أنها إحداث مجموعة من المتغيرات الجذرية في مجتمع معين بهدف إكساب ذلك المجتمع القدرة على التطور الذاتى المستمر بمعدل يضمن التحسن المتزايد في نوعية الحياة لكل أفرادها بمعنى زيادة قدرة المجتمع على الإستجابة للحاجات الأساسية والحاجات المتجددة لأعضائه بالصورة التي تكفل زيادة درجات اشباع تلك الحاجات عن طريق

الترشيد المستمر لاستغلال الموارد الاقتصادية المتاحة وحسن توزيع عائد ذلك الاستغلال (البوهي، ١٩٨٧: ١٣).

ويبدو أن أول استخدام لكلمة تنمية Development بمعنى التطور الاقتصادي يعود إلى كارل ماركس في كتابه رأس المال، وخاصة إلى مقولته المشهورة في المقدمة أن «البلد الأكثر تطوراً صناعياً، يُظهر الأقل تطوراً في صورة مستقبلية» فقد استخدم ماركس كلمة تطور بمعنى يجعلها المفهوم المفتاح لتفسيره الاقتصادي للتاريخ والواقع إذا نظرنا إلى مفهوم التنمية Development من خلال تحليل مضمونه الاجتماعي نجده يستخدم كمدلول لإحداث سلسلة التغيرات الوظيفية والبنائية لنمو المجتمع وذلك بزيادة قدرة أفراده على استغلال الطاقات المتاحة للمجتمع إلى أقصى حد ممكن وبطريقة تحقق له أهدافه، (جلال مدبولي، ١٩٧٩: ٨٧).

ويلاحظ أنه قد يصعب الفصل بين عمليتي التنمية والنمو، فكلاهما يشير إلى التغير الوظيفي والبنائي للمجتمع، والتعرف على الحد الفاصل بينهما، ويمكن القول أن النمو يحدث عن طريق التطور البطيء والتحول التدريجي أما التنمية فتحتاج إلى دفعة قوية ليخرج المجتمع من حالة الركود والتخلف إلى حالة التقدم ويلاحظ أيضاً أن التعريف القاموسى لكلمة تنمية Development يعنى من الناحية اللغوية عملية النمو أو التطور التي تسير في مراحل متعددة أو متتالية (Morris, 1976: 361).

وتمشى التعريف الذي سبق الإشارة إليه مع تعريف التنمية بأنها مفهوم معنوي يعبر عن ديناميكية تتكون من سلسلة من التغيرات الوظيفية والهيكلية في المجتمع تحدث نتيجة للتدخل الإرادي لتوجيه التفاعل بين الطاقات البشرية في المجتمع وعوامل البيئة بهدف زيادة قدرة المجتمع على البقاء والنمو. وهكذا يتضح أن التنمية هي العملية التي يمكن بها توحيد الجهود لكل من المواطنين

والحكومة لتحسين الظروف الاجتماعية والاقتصادية فى المجتمعات وذلك لمساعدتها على التقدم بأقصى صورة ممكنة، وبطبيعة الحال تكون التنمية عملية ديناميكية مستمرة، ليست ذات طريق واحد محدد، وإنما تتعدد طرقها واتجاهاتها باختلاف الكيانات وباختلاف وتنوع الإمكانيات الكامنة فى داخل كل كيان (سعيد إسماعيل، زينب حسن، ١٩٧٩: ١٧٧).

أولاً - مفاهيم التنمية :

التنمية ما هى إلا تغير اجتماعى إرادى مقصود للإنتقال بالمجتمع من الحال الذى هو عليه فعلا إلى الحال الذى ينبغى أن يكون عليه أملأ تطورا لإنتقالها بالمجتمع من طور إلى طور، وهى تقدم لأنها فى إنتقالها بالمجتمع من طور إلى آخر لا يمكن أن تعود به القهقرى وإنما تأخذ بيده إلى الأمام إلى الطور الأحسن والأفضل، وهى تدين حيث تحتوى فى داخلها ولو بالقوة (ليس شرطا أن يكون بالفعل) على اتجاه التحول بما هو تقليدى إلى ما هو أحدث، كما أنها نمو موجب ومحدد ومرغوب) حيث هى فى أحد تعريفاتها الهامة التى سوف نتناولها تعنى زيادة من فرص حياة بعض الناس دون نقصانها من بعض آخر فى نفس الوقت ونفس المجتمع.

ويقول «مختار حمزة» فى كتابه مناخ جديد فى التنمية الاجتماعية «أن التنمية مفهوم معنوى يعبر عن عملية ديناميكية تنتج من التدخل الإردى للمجتمع والنسق الاجتماعى والاقتصادى للإنتاج والإبداع وقوام هذه العملية إحداث سلسلة من التغيرات الوظيفية والهيكلية فى المجتمع بهدف زيادة قدرة المجتمع على البقاء والنمو. (مختار حمزة وآخرون، ١٩٧٢: ٣ - ٥).

ويعرف على السلمى فى كتابه «التنمية والإصلاح الإدارى» التنمية «بأنها محاولة إحداث تغيرات جوهرية إيجابية مستمرة متراكمة لتطوير الإنتاج ورفع

كفائته على مختلف المستويات من ناحية، وتقود الى أنماط متطورة من السلوك الإقتصادي والإجتماعي من ناحية أخرى. وهكذا يمكننا القول أن التنمية عملية متشابكة متداخلة لا يمكن السير في جانب منها دون آخر، وهي تهدف إلى زيادة الدخل القومي بمعدل أكبر من معدل نمو السكان وبالتالي زيادة متوسط دخل الفرد بغرض رفع مستوى المعيشة، وهي تؤدي إلى أحداث تغيير شامل في الهيكل الاقتصادي والاجتماعي للدولة حيث تؤدي إلى زيادة الإنتاج عن طريق استخدام كافة الموارد المتاحة أحسن استخدام ممكن في مختلف القطاعات كما تعمل على توفير الخدمات اللازمة (على السلمي، ١٩٧٨: ١٥).

أما تعريف التنمية بكونها العملية التي ينتج عنها زيادة في فرص الحياة لبعض الناس في مجتمع ما دون نقصان فرص حياة بعض آخر في نفس الوقت ونفس المجتمع، قد راعى الجوانب التالية:

- أنه يركز على الزيادة دون النقصان في فرص الحياة وعملية التنمية عملية موجبة وقربها من الزوائد بقدر بعدها عن النواقص.
- وأنه يقصد بزيادة فرص الحياة كل زيادة موجبة ومرغوبة فيما يأمله الناس في مجتمع من المجتمعات كما أنه ينحو منحى أخلاقيا حين يأبى أن تكون الزيادة في فرص حياة بعض الناس في المجتمع ما على حساب البعض الآخر.
- وهو بهذا ينظر إلى المجتمع المراد تنميته نظرة كلية شمولية، فحين يمارس عملية التنمية يحاول دفع المجتمع إلى الأمام ككل متكامل.
- وإلى جانب هذا فهو يتضمن في داخله مبدأ التنمية بالتنازع لا التنمية بالأمانى بمعنى أنه لا يعتبر التنمية تنمية إلا إذا حققت الخير الإجتماعي والرفاهية. (عبد الهادي الجوهري، ١٩٨٢: ١ - ١١).

التنمية الشاملة :

عند البحث فى موضوع التنمية الشاملة تبرز لنا مجموعة أفكار أهمها الإنتاج والخدمات وعلاقتها ببعض وإمكانية إيجاد توازن بينهما بحيث لا تزيد الخدمات إلى الحد الذى يعوق الإنتاج وبحيث لا يكون الإهتمام الكلى بالإنتاج إلى حد نشوء فجوة بين إستعداد المواطنين وبين أحوالهم الإجتماعية، وبحيث لا يحدث تعارض بين التنمية الإقتصادية والتنمية الإجتماعية.

وإن كان رجال الإقتصاد يرون بأن مجتمعاتنا النامية فى حاجة سريعة إلى تنمية إقتصادية هدفها رفع مستوى الأفراد والدخل القومى فإن رجال الاجتماع يرون ضرورة السبق إلى التنمية الاجتماعية فى برامج التنمية على اعتبار أن التنمية الإقتصادية سوف لا تسير بخطى سريعة وعلى أساس متين إذا انتشر الجهل والمرض بين الناس. والحقيقة ليس هناك خط واضح محدد يفصل بين أهداف السياسة الإقتصادية وأهداف السياسة الاجتماعية، فمعظم الحكومات الآن تقرر أن برامج الإنتاج الإقتصادى التى ترسمها إنما تقصد بها رفع المستوى المعيشى للمواطنين جميعاً أى أنها برامج رسمت خصيصاً بقصد تحقيق الرفاهية الاجتماعية للسكان (فاروق البوهى، ١٩٨٨ : ١٦).

والبرامج الاجتماعية تهتم بزيادة الكفاية الإنتاجية للمواطنين، فتحسين مستوى التعليم ومستوى الصحة العامة مثلاً قد يقصد به أن يكون أداة أو وسيلة من الوسائل للحصول على مستوى أعلى من الكفاية البشرية فى مجال الإنتاج.

ولقد كان الإتجاه نحو عزل الإصلاح الاجتماعى عن السياسة الإقتصادية إتجاهاً استغلالياً لا يستند إلى أساس علمى، فهو يرمى إلى الرأسمالية الجامحة التى تقوم على أساس إطلاق الإمكانات للثراء الفاحش على حساب الآخرين، وزيادة الفوارق بين الطبقات كما هو حادث فى المجتمع المصرى الآن فى ظل سياسته الانفتاح الإقتصادى.

كما أن هناك إجماع واضح بين رجال التنمية الاجتماعية والاقتصادية على ضرورة التوازن والترابط بين شقى التنمية الشاملة وهم حين يؤكدون أهمية الإنتاج لا ينكرون قيمة الخدمات فى تنمية المجتمعات.

أنهم لا يرون أن التعليم وحده أو الصحة وحدها أو الثقافة مثلاً كفيلاً لحل مشاكل المجتمع، ولا الإنتاج وحده يغير شكل المجتمع وينميه لذلك فأنهم يتقابلون عند ضرورة التخطيط الشامل.

ثانياً - أدوات التنمية :

(١) البشر:

لا شك أن تنمية الطاقات البشرية هى عماد أى مشروع للتنمية فى أى مجتمع، ولكنها تكتسب أهمية خاصة فى الوطن العربى إذ على خلاف الأفكار الشائعة عن ثراء الوطن العربى، فالمنطقة العربية ليست غنية فى الأجل الطويل إلا بالبشر فقط اذا تمت تنمية طاقات العرب بما يمكنهم من المشاركة الفاعلة فى أى مشروع للتنمية (نادر فرجاني، ١٩٨٠ : ٢٥).

ولذلك فالعناية واجبة ببناء البشر، ويعنى بناء البشر فى المقام الأول تطوير نسق التعليم فى المجتمع بمركباته: النظامى (فى المدارس والمعاهد والجامعات) وغير النظامى (فى برامج التدريب المهنى والوظيفى) واللاتظامى (عن طريق وسائل الاتصال والإعلام والتنظيم الاجتماعى - السياسى) بحيث يكون الهدف النهائى للنسق التعليمى هو تزويد البشر، بلا تفرقة، بالمعارف والمهارات والقدرات اللازمة للمشاركة بفعالية وإبداع، فى تطوير المعرفة وعمليات التنظيم والإنتاج فى المجتمع، وبصورة مستمرة ومتطورة، قائمة على تأكيد الهوية الحضارية من ناحية واعتماد العلم أساساً لاتخاذ القرارات من ناحية أخرى.

ويستهدف مثل هذا التعليم على وجه الخصوص، القضاء على الأمية الأبجدية والوظيفية والسياسية، عن طريق عمل تنظيمي سياسي غير تقليدي، ويولى اهتماماً خاصاً لطفل ما قبل المدرسة ويطور ملكات النقد والتعبير والإبداع.

ولكى ينجح نسق التعليم فى هذه المهمات فلا بد من أن يكون للعلم والتعليم الممكن للتنمية مكانة مرتفعة فى نسق الحوافز المجتمعى.

وبجانب دور التعليم فى بناء البشر، يأتى رفع المستوى الصحى للبشر من منظور ايجابى متكامل يقوم على توفير الغذاء الصحى وعلى الوقاية أكثر من العلاج والعمل على اشباع باقى الحاجات الاساسية المحققة لكرامة الإنسان وللکفاءة الانتاجية فى الوقت نفسه، فى مجالات السكن والملبس الملائم للجميع.

ولا محل للاستفادة القصوى من الطاقات البشرية فى مجتمع ما إلا بقيام نسق من التعليم الاجتماعى تعتمد المشاركة الفاعلة للناس فى تسيير أمور المجتمع ودفع عملية التنمية على النحو الذى أشرنا إليه.

(٢) القدرة التكنولوجية :

التكنولوجيا هى أساليب الوفاء بحاجات الناس فى مجتمع ما، وهى عموماً تعبير عن التشكيلة الاجتماعية المسيطرة وأهدافها. ويكاد تحكم الغرب المصنع فى التكنولوجيا الحديثة يكون مطلقاً. فالقاعدة التكنولوجية «متوطنة» فى الغرب بينما هى «خارجية فى البلدان النامية» (Sagasti, 1979: 16) والتحكم التكنولوجى هو إحدى الأدوات الرئيسة للهيمنة التى تمارسها البلدان الغربية المصنعة على مقدرات النمو الاقتصادى فى بلدان العالم الثالث. والمتوقع أن تزداد قبضة المراكز المسيطرة على التكنولوجيا العالمية إحصائياً فى السنوات القادمة إستجابة لـ «الموجة الثالثة» من التطور التكنولوجى فى مجالات المعلوماتية والهندسة الوراثية وغيرها مما يجعل التبعية التكنولوجية أصعب المجالات فى السعى للتحرر.

كما أن التكنولوجيا الغربية ليست متواءمة مع إشباع الحاجات الأساسية للناس في العالم الثالث وبالتالي يعنى اعتماد النسق الانتاجى فى بلدان العالم الثالث عليها توجه هذا النسق لإشباع حاجات فئات متميزة طبقا لنمط استهلاك تغريبى بما يعنيه ذلك من اغتيااب القيم الحضارية الأصلية وتقوية أشكال شتى من التبعية.

ولهذا كله، فإن الحديث عن نموذج للتنمية يستهدف إشباع الحاجات الأساسية لعموم الناس فى إطار خصوصية حضارية ويقوم على التحرر من التبعية والإعتماد على الذات. يستدعى حتما أن تكون إحدى أدوات هذا النموذج التحرر من هيمنة الغرب على التكنولوجيا المستخدمة فى العالم الثالث وبناء قدرة تكنولوجية ذاتية.

ويتطلب إنجاز هذا الهدف العمل فى ثلاثة إتجاهات تتعااضد لتطوير قدرة ذاتية فى العلم والتكنولوجيا وتمحور حول الوفاء بحاجات التنمية فى المجتمع. وهذه الإتجاهات هى:

- إنتشال وتطوير الفنون الإنتاجية التقليدية والتي قد تكون قد تعرضت للإنقراض أو الإهمال بسبب الغزو التكنولوجى الغربى فى إطار التنمية المستعارة وهذه عادة ما تكون صغيرة الحجم وذات توجه ريفى وحرفى.
- التوصل إلى التكنولوجيات المتصلة بالإنتاج الحديث فى الصناعات الأساسية اللازمة للبنية التحتية للتطور التكنولوجى والصناعى ولخدمة القطاعات الاقتصادية المختلفة، بما فى ذلك قطاع الإنتاج الصغير القائم على تطوير التكنولوجيا التقليدية وذلك بتشجيع البحث العلمى وتطوير مراكز البحوث.
- دعم البحث والتطوير فى مجال العلم الحديث والتكنولوجيا، مع التركيز على بعض الميادين التى يتوقع لها أن تكون رائدة فى التطور الإنسانى ككل، وأن

يكون لها أهمية حاسمة فى الصراع التكنولوجى مستقبلا، مثل الإلكترونيات الدقيقة والمعلوماتية وبما يخدم تطوير التكنولوجيا التقليدية والحديثة ودمجها فى بناء تكنولوجى متميز.

ويشير هذا التصور مشاكل متعددة مثل كيفية إدارة التعايش بين التكنولوجيا التقليدية والحديثة خاصة فى المراحل الأولى قبل دمجها فى كيان عضوى واحد، إذ سيكون هناك حاجة لقيام ترتيبات مجتمعية تضمن عدم هزيمة التكنولوجيات التقليدية أمام بعض التكنولوجيات الحديثة مرتفعة الإنتاجية والقائمة فى المجتمع والمتماثلة منتجاتها مع تلك التقليدية، إذا سادت مفاهيم الكفاية الإقتصادية الضيقة فتطوير القدرة الذاتية هدف تنموى يجب أن تتضائل أمامه الاعتبارات الاقتصادية المحدودة فى المراحل الأولى لبناء القدرة التكنولوجية الذاتية.

(٣) القدرة الإنتاجية :

إن أى مجتمع يسعى لتأكيد هوية حضارية مستقلة، وبالتالي للتحرر والإعتماد على النفس لابد له من أن ينتج ما يكفى لإشباع الحاجات الأساسية للناس فيه. ويتضمن هذا السعى لأن تعرف الحاجات فى السياق الثقافى الأصيل وأن يكون إشباعها باستخدام الموارد الذاتية على كل المستويات فى المجتمع، والواقع أن هناك تفاعلاً وتعاضداً قوياً بين تأكيد الهوية الحضارية والتركيز على إشباع الحاجات الأساسية بالمعنى المقدم سابقا (حسنى درويش، ١٩٨٤ : ٥٥ - ٥٦).

ويقتضى العمل على إشباع الحاجات الأساسية للمواطن العربى الى الإعتماد على النفس، وتحوير النسق الإنتاجى القائم حالياً فى الوطن العربى ليتوجه فى الزراعة والصناعة والخدمات وبالتفاعل مع بناء القدرة التكنولوجية الذاتية وبالتركيز على الإستهلاك الجماعى بدلا من الفردى وذلك عوضا عن نمط

الإستهلاك المقلد للغرب والذي يقوم على تنوع كبير في السلع المصممة لمجموعات الدخل العليا وكما يتطلب استيراد واسع النطاق للتكنولوجيا الحديثة المجسدة في السلع والمعدات، إن هذا التوجه يؤدي بدوره لدعم التحرر من التبعية التكنولوجية وتطوير القدرة الذاتية في التكنولوجيا.

كما أن إعادة الإهتمام بالزراعة والتركيز على أساليب الإنتاج التقليدية مع تطويرها يمكن أن يتفادي الكثير من الخسائر الاجتماعية التي ترتبت على نمط التصنيع الذي قام في ظل «التنمية» وأعتبر الخلاص الأساسي لدرجة إهمال كل ما عداه، وتشمل قائمة الخسائر هذه قلة فرص العمل المتحققة وإعتماد تكنولوجيا طورت في بلاد الغرب المصنعة التي يختلف فيها توزيع عناصر الإنتاج جوهريا عن العالم الثالث والمساهمة في تحريف نسق توزيع الدخل لمصلحة النخب البرجوازية والإدارية والفنية وحتى عمال الصناعة "بالمقارنة بالفلاحين والفقراء في الحضر" بينما لم يحقق هذا التصنيع الاستقلال الاقتصادي بالدرجة المرجوة بل تسبب أحيانا في قيام إختناقات في النقد الأجنبي نظرا للحاجة إلى إستيراد المواد الخام والوسيلة وقطع الغيار.

ولا يعني هذا بالقطع إستبعاد الصناعة الكبيرة، وإنما فقط أن تكون أحد أعمدة الإنتاج، وأحد مكونات قطاع الصناعة. فالصناعات الصغيرة بالإضافة إلى الصناعة الأساسية تُعد من أفضل التوجيهات الصناعية لتحقيق التحرر من التبعية، ولكن لا يجب أن يقف الأمر عند هذا الحد فالصناعات الصغيرة تدعم التوجه الوطني القائم على تطوير التكنولوجيا التقليدية وبالتالي تساهم في بناء القدرة التكنولوجية الذاتية وفي النهاية فإن إدماج أعداد كبيرة من المواطنين في الأنشطة الإنتاجية المصممة لإشباع الحاجات الأساسية والمستخدمه للتكنولوجيا المتوطنة مع التوزيع العادل لثمار هذا النشاط له أثر هائل في زرع الكرامة والإنتماء وهذه أمور لها أهمية حاسمة في مشروع التنمية.

الإنسان ركيزة التنمية وهو المحرك الأول للإنتاج، وسوف يبقى العنصر البشري هو العنصر المؤثر والفعال فى تحقيق أهداف المجتمع نحو التنمية الشاملة.

ومن هنا فنقطة البداية السليمة هى تنظيم أوجه حياة الإنسان بمراعاة ظروف العصر، فهذه أهم المراحل التى يجب أن تمر بها التنمية الشاملة.

فيجب أن نتعهد الإنسان بالرعاية الاجتماعية والصحية والثقافية ونوفر له سبل التعليم ونعمل على تحسين ظروف العمل بما يؤدى إلى زيادة الإنتاج، وأن نخطط لتوسيع نطاق التأمينات الاجتماعية ورعاية الأسرة.. فالإنسان مدين للمجتمع ومطالب برد هذا الدين فى صورة عمل جاد قوامه زيادة الإنتاج للوفاء بمتطلبات المجتمع بل ايضا إستحداث أساليب جديدة فى العمل وفى السلوك والإبتعاد عن المظاهر، وأن نتعهد توعية الإنسان بواجباته ومسئوليته قبل أن يطالب بالحقوق والمزايا، فلا يكفى مجرد الإقتناع، ومعرفة هذه الواجبات والمسئوليات، بل يجب أن يكون ذلك عن وعى وعن رشد بمدى لزوم هذه المسئوليات والواجبات للمجتمع، فالحكومة عليها أن تهبئ المناخ اللازم حتى لا يعود الإنسان إلى ما هو تاركة من سلبية.

وفى ضوء ما تقدم فإن استراتيجية بناء الإنسان العربى يجب أن تركز أساساً على الظروف القيمية فى محاولة للعمل على تغييرها وملائمتها مع متطلبات التنمية الشاملة بحيث تتهيأ للإنسان العربى القيام بالدور الكبير المتوقع منه لتحقيق هذا الهدف.

وتأكد أهميه العنصر البشري فى تحقيق التنمية الشاملة فى كتابات معظم المفكرين، فيؤكد "بارنس" "أن أى بلد يضع خطة للتنمية الاقتصادية لا يستطيع أن يهمل إعداد الأفراد الذين سيكونون أداة الإنتاج والتنمية، للتربية والتعليم

أهداف تتفق مع أهداف الإقتصاد من أجل إعداد القوى العاملة اللازمة لتنمية هذا الإقتصاد ورأس المال البشرى هو العنصر الثالث لكل إنتاج اقتصادى".

وفى نفس السياق يرى "فيليب كوامى": «أنه فى جو يسود، احتياج للأفراد العاملين تنزع المدرسة إلى أن تكون مصنعاً للذكاء وظيقتها الاجتماعية تحويل الأشخاص إلى أدوات للطاقة الاقتصادية والحربية للبلد».

ويقول "جيرهارد كولم" «أن إرتفاع مستوى إنتاجية الوحدة وإنتاجية العامل هو صاحب الفضل الأول فى النمو الاقتصادى وفى تحقيق تلك الدرجة العالية من الإستقرار الاقتصادى بالولايات المتحدة، ويرجع الفضل فيها أساساً إلى إرتفاع المستوى العلمى والتكنولوجى الذى يحظى به المجتمع» (Sachs, 1980: 640).

إن التقدم العلمى والتكنولوجى، وإستثمار الموارد الطبيعية عوامل هامة لتحقيق التنمية الشاملة فالأساليب العلمية والوسائل التكنولوجية التى تستخدم فى الإنتاج يمكن إعتبارها عوامل إستراتيجية يتحدد بموجبها إلى حد كبير معدل النمو والزيادة فى الإنتاج ورفع مستواه الاقتصادى وتحقيق التنمية فى الدولة والوصول بها إلى أمثل معدلاتها يتوقف على مواردها الاقتصادية من ناحية، وعلى المستوى الاجتماعى للسكان من ناحية أخرى، وأنه إذا أحسن استغلال عوامل الإنتاج بما فى ذلك الموارد البشرية وتوفرت الميول الاجتماعية الطيبة أمكن زيادة ناتج الإقتصاد القومى بمعدلات قياسية.

(٢) التخطيط:

أن أية تنمية تتطلب تغيراً بنائياً إقتصادياً وإجتماعياً وثقافياً وسياسياً، كلياً أو جزئياً، متتداً أو بطفرة، ودفعة لتغيير هذه الأنبة والخروج بالمجتمع من حالة الركود إلى حالة النشاط التى تتطلب وجود قيادة واعية حازمة وعادلة فى نفس الوقت تكون بمثابة الدينامو المحرك للبناء كله والعمل على إبقاظ رغبة التغيير

لدى المواطنين للمشاركة المادية والمعنوية والسياسية فى عملية التنمية. ويكون إحداث التغيير طبقا لاستراتيجية ملائمة وتخطيط مناسب ينطلق من واقع المجتمع نفسه ويوازن بين إمكانيات المجتمع الحقيقية وأمانية وكذا بين التنمية الاقتصادية (رأس المال المادى) من ناحية والتنمية الإجتماعية والثقافية والسياسية (رأس المال البشرى والمعنوى).

فالتنمية تتطلب التنسيق بين الجهود الذاتية والجهود الحكومية والبعد فى كل نشاطات التنمية عن كل ما هو قهر أو إجبار، لأنه بالإضافة إلى أنه لا يليق بالإنسان فهو غير أخلاقى ويسوق للعبودية التى ليست التنمية فى حاجة إليها، فالإنسان الحر هو وحده، القادر على العطاء والمشاركة لتحقيق أهداف التنمية:

التخطيط والتنمية :

ويعتبر التخطيط أسلوبًا للتنظيم الاجتماعى والنشاط الإنسانى، وتزداد أهميته فى الدول النامية التى تعمل على تنمية مواردها واقتصادها القومى والانتقال من مرحلة التخلف إلى مرحلة التقدم. وهذا الانتقال يتطلب إجراء تغييرات عديدة فى التنظيم الاجتماعى القائم للإنتاج والإستهلاك. فكثيرا ما يكون من الضرورى تحطيم بعض هذه التنظيمات ليمكن للقوى الاجتماعية القادرة على التطور أن تلعب دورها فى دفع المجتمع للأمام.

ومن الصعوبات التى تصادفها عملية التخطيط ضعف تنظيم الجهاز الحكومى والفنى الذى يقع على عاتقه القيام بعملية التخطيط وما يترتب على ذلك من أثار سواء بالنسبة للخطة نفسها أو لإمكانات تنفيذها، وضعف المصادر والبيانات الإحصائية وغيرها وبالتالى نقص المعلومات اللازمة لأجهزة التخطيط عن العلاقات بين الظواهر الإقتصادية الرئيسة والعلاقات بين القطاعات المختلفة التى تكون الإقتصاد القومى.

التخطيط والتربية :

عند مناقشة تخطيط التربية بإعتباره نظاماً متميزاً له نواحيه الفنية الخاصة به، فإنه يضعنا أمام قضايا تربوية تتعلق بالسلم التعليمى ونظام الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية والمناهج والوسائل المعينة وطرق التدريس المستحدثة، وإعداد المعلمين وتدريبهم، ونظام الإمتحان وقواعد قبول التلاميذ وتنظيم اليوم المدرسى والتوجيه الفنى... إلى آخر المكونات الفنية التربوية للنظام التعليمى.

ولكون التربية نظاماً تابعاً فإننا نبدأ رغم ذلك نؤكد على أن عملية التعليم هى الأساس وراء كل عمليات التنمية لكل المجالات من حيث أن عناصر الإنتاج المختلفة لا يمكن أن تؤتى ثمارها إلا عن طريق العنصر البشرى وأن هذا العنصر البشرى لا يستثمر المال والآلات ومصادر الطبيعة إلا من خلال المعرفة والمهارات التى يتولى نظام التعليم ومؤسساته تزويد خريجين بها وبإعتبارهم مدخلات لعمليات التنمية، فلقد حدد «مختار حمزة» أهميه إستخدام مدخل القوى العاملة للتخطيط كأساس للربط بين النظام التربوى وإحتياجات التنمية الشاملة من القوى البشرية المدربة عن طريق:

(١) "رسم صورة كاملة للحالة الفعلية للقوى العاملة عن طريق (تبويب وتصنيف المهن والأعمال ووصف كل مهنة وإقامة هيكلها الوظيفى المناسب)، وحتى تكتمل الصورة عن القوى العاملة يجب عمل مسح للنظام التعليمى مُبيناً" فئات الخريجين فى المراحل والأنواع المختلفة ومدى وفائها بالأعداد والمستويات المطلوبة فى قطاعات النشاط الاقتصادى والخدمات اللازمة لحظوظ التنمية.

(٢) التنبؤ بإحتياجات من القوى العاملة وتوزيعها على المهن والأعمال، وعموماً هناك ٣ أنواع من الإحتياجات للقوى العاملة:

أ) إحتياجات عاجلة يجب أن تتوفر فى الإعوام القليلة القادمة.
 ب) إحتياجات متوسطة المدى يجب أن تتوفر من ٥ : ١٠ أعوام.
 ج) إحتياجات بعيدة المدى يجب أن تتوفر فى مدى من ١٥ : ٢٠ عامًا.
 ويتوقف حجم العمالة فى المستقبل فى المشروعات المختلفة على كمية الإنتاج المتوقع من ذلك القطاع والمشروع، المتوسط المتوقع لإنتاجية العامل.
 ويمكن التنبؤ بالإحتياجات من القوى العاملة فى القطاعات المختلفة وفى مستوياتها المختلفة بإحدى الطرق الآتية:

طريقة المقارنات الدولية والمحلية، طريقة التحليل، وتقوم الطريقة الأخيرة على دراسة جميع العوامل الرئيسية التى تؤثر فى معدل إنتاجية العامل وفى التركيب الوظيفى لمهن القطاعات المختلفة.

(٣) تحويل الحاجات من القوى العاملة إلى حاجات تعليمية: فبعد تقدير الإحتياجات من القوى العاملة فى كل مهنة وكل مستوى وظيفى فيها، فإنه يتعين ترجمة هذه الإحتياجات إلى حاجات تعليمية. (مختار حمزة، ١٩٧٢ : ٦٩ - ٨٣).

ومهما كان المشروع التعليمى الذى نخطط له فإننا يجب أن نضع فى الإعتبار التطورات المتوقعة فى نوع مكونات المشروع، وفى ذلك يذكر "كومبز"، (1971 Combis)، فى دراسته عن معدلات التكلفة والتخطيط الكيفى للمشروعات التربوية) أن رجال التعليم يعتبرون أن وضع برنامج لمراعاة "الجوده - الفعاليه" وتقدير تكاليف المكونات الضرورية للوصول إلى المستويات المطلوبة هو أساس التخطيط التربوى ومتى ترجمت أهداف المشروع التعليمى إلى مناهج ووضعت المناهج فى مقررات فإنه يمكن تحديد المتطلبات المختلفة من هيئة تدريس وكتب مدرسية وتجهيزات ومبان وأدوات... الخ».

ويراعى عند تحديد هذه المكونات، ومن ثم عند تحديد تكلفتها التطور المنتظر فى العملية التعليمية وما يحتمل أن يدخله التطور العلمى والتكنولوجى والبحث التربوى على هذه المكونات.

أن نأخذ فى الاعتبار المكونات التالية عن التخطيط لتطوير النظام التعليمى لربطه بمتطلبات التنمية.

(١) المدخلات The in Pot وهى تمثل الموارد التى يستمدها المشروع التعليمى من المجتمع سواء كانت بشرية أم مادية أو مالية.

(٢) داخل النظام نفسه In system وهى تمثل إدارة النظام وأوجه النشاط والمحتوى والوسائل والأساليب المتبعة لتشغيله ونواحي التوجيه ونظم الإمتحانات لتقويمه وغير ذلك من الأساليب والإجراءات التى تبين كيفية تناول الموارد التى يضعها المجتمع فى النظام.

(٣) ناتج النظام "Tne out pot" وهم نوعية الخريجين من النظام التى تتوقف على عدة عوامل منها نوعيه المدخلات، وعلى مواصفات كل عنصر من عناصر هذه المدخلات، بما يسمح بالأداء الكامل لتحقيق الأهداف المطلوبة من النظام أما الناحية الكيفية فيما يتعلق بداخل النظام، فإنه يختص بوضع هذه العوامل موضع العمل الفعلى ومدى كفاية التنظيم فى الاستفادة من هذه العوامل بحيث تؤدي إلى أحسن ناتج للعملية التعليمية فى ضوء الأهداف.

فلقد أدى الفصل بين النواحي الكمية والكيفية أن غلب الكم على کیف فى التخطيط التربوى الأمر الذى حول التخطيط التربوى إلى تمرينات إحصائية وتدريبات فى التنبؤ السكانى والاقتصادى وإنشاء جداول موازنات وغير ذلك من النواحي التى يعنى بها المخططون. وكان من نتيجة ذلك أيضا أن انعدمت الصلة بين الأهداف التعليمية وبين واقع التطبيق والتنفيذ فإذا قارنا على سبيل المثال

بين أهداف التعليم الأساسي، ونتائج الحلقة الأولى منه لوجدنا انه على الرغم من أن الأهداف تؤكد على إعداد التلاميذ للحياة في مجتمعهم، الا أن النتائج توضح عدم رغبة المنتهين من هذه المرحلة العمل في حرف يدوية وبخاصة الزراعة، هذا بالإضافة إلى أنهم لم يُعدوا لأي عمل من الأعمال الموجودة في بيئتهم.

ومن نتائج عدم العناية بالجوانب الكيفية في التخطيط التربوي استمرار المؤسسات التعليمية للبلاد العربية في استخدام أساليب تربويه قديمة كانت تصلح للمدارس في عصر مضى، بينما ضخامة أعداد التلاميذ حالياً تحتم الانتقال إلى أساليب وطرق تعليمية تناسب تعليم الجماعات الكبيرة، وإستخدام وسائل تساعد على فاعلية التدريس لهذه الجماعات، كما تحتم إجراء البحوث التربوية للوصول إلى أفضل الطرق والوسائل الصالحة في ضوء الظروف الجديدة.

أما الإستمرار التاريخي لوسائل وأساليب كانت صالحة في ظروف تغاير الظروف الحالية، فأمر يؤدي إلى هبوط مستوى الأداء التعليمي.

وعموماً فالإهتمام بالجوانب الكيفية لا يعنى العناية بها على حساب الجوانب الكمية وإنما لابد من إيجاد تكامل وتوازن بينهما.

ولتحقيق التنمية لأهدافها سنعرض فيما يلي لضرورة التخطيط لاستراتيجية جديدة للتنمية البشرية المستدامة.

التخطيط لإستراتيجية جديدة للتنمية البشرية المستدامة في البلاد العربية :

تهدف التنمية البشرية المستدامة إلى إدخال قيم بيئية وبشرية متجددة وذلك يتطلب الربط بين النمو والتعليم، وتوفير متطلبات تزويد الإنسان بحاجته الأساسية من التعليم والصحة والتغذية، وتجنب الممارسات التى تقود إلى إهدار الموارد.

مفهوم التنمية البشرية المستدامة : Sustainable Human development

● التنمية البشرية المستدامة تعيد الإهتمام بقضايا التنمية إلى مركز الصدارة، بعد أن كادت تتوارى خلف متطلبات تعديل النظم السياسية وإصلاح الهياكل والسياسات الاقتصادية والتكيف مع المتغيرات المستجدة والتي قفزت الكوكبية والإقليمية إلى رأسها. (8 - 6: UNDP, 1994).

● التنمية البشرية المستدامة تعنى بوضع برامج عمل محددة المعالم لها قابلية الإستمرارية والعمل الجاد على تنفيذها، مع الأخذ فى الاعتبار ضرورة تعظيم القدرة على توليد الموارد الذاتية اللازمة لذلك، وما تعنيه التنمية البشرية المستدامة ذاتها من تعزيز لتلك القدرة.

● التنمية البشرية المستدامة تعمل على إدماج الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية فى نسق مترابط.

● التنمية البشرية تجعل البشر محور التنمية مما يتطلب النظر اليهم من خلال دوره الحياة الكاملة، دون التوقف عند المرحلة الوسطى التى يسهمون خلالها فى الجهد الإنتاجى.

● التحذير من عدم جدوى محاولة استنساخ تجارب دول أخرى فى التنمية البشرية المستدامة، حيث أن مفهوم التنمية المستدامة لا يقوم على مجرد تعدد الأوجه التى تؤخذ فى الاعتبار، بل ينطوى أيضا على تفهم وتوظيف التفاعلات بينهما. (8: Stefan de vylder, 1992).

● مفهوم التنمية البشرية المستدامة يتطلب التعرف على نمط الحياة السائد والقواعد الحاكمة لسلوك الأفراد، وما قد يشوب هذا النمط من سلبيات تؤدى إلى عرقلة عملية التنمية وإضعاف كفاءتها ويتطلب ذلك إجراء العديد من الدراسات المعمقة لعدد من الظواهر مثل:

أ) نظام السكن.

ب) نمط الاستهلاك.

● الأخذ بمفهوم التنمية البشرية المستدامة يتطلب إعداداً ضخماً من الوجهة النظرية يستطيع أن يطرحها كبديل للمناهج التقليدية.

● أن ما تأخذه الدول في الاعتبار الآن ليس مجرد التركيز على التنمية الاقتصادية أو التنمية الاجتماعية أو التنمية الاقتصادية والاجتماعية معاً، بل أن هناك تأكيد على المنهج الاقتصادي في مختلف مظاهر الحياة الإنسانية، وما لم يتم إستخراج المنطق الاقتصادي في عرض ما تسفر عنه استراتيجية التنمية البشرية المستدامة والتدليل على تحقيقها لشروط الكفاءة الاقتصادية، فإنها تصبح عرضة للتعثر، بسبب ما يجرى فرضه من إجراءات تبنى على المنطق الإقتصادي المجرد.

أن النظرية الجديدة في الاقتصاد باعدت بين البعدين البشري والاقتصادي في عملية الإنتاج، وأرجئت قضايا إعادة التوزيع إلى ما بعد مرحلة التوازن الإنتاجي، كما أن عوله الاقتصاد أدت إلى إبراز أهمية العنصر التنافسي، وهو ما يتوقف إلى حد كبير على الإرتقاء بالعنصر البشري المؤجل لمراحل لاحقه.

ولذلك لابد من إدراج الاعتبارات الإجتماعية مع الاعتبارات الاقتصادية عند بناء الاستراتيجيات والجهود الإنمائية البشرية.

● أن منهج التنمية البشرية المستدامة يتطلب تخصيص قدر أكبر من الموارد المتاحة لأغراض تنمية الموارد البشرية من ناحية، وتحقيق تغيير ملموس في نوعية الحياة من ناحية أخرى.

● أن أحد أهم جوانب التنمية البشرية المستدامة، هو تعزيز القدرة المعرفية للمجتمع وتوسيع مدارك الناس ومعارفهم، ويتأكد ذلك من خلال النهوض

بالمعرفة والتمكين من الحصول عليها وتوفير حرية التعبير والتفكير، مع أهمية التعرف على الخصوصيات الثقافية والإعتناء بتنميتها وتوظيفها من أجل النهوض بالتنمية المنشودة، أى الإنتقاء الواعى من الذات.

مشاكل تواجه التنمية البشرية المستدامة فى البلاد العربية:

- تنصدر قائمة المشاكل قضية التشغيل مما يفاقم مشكلة البطالة.
- مشكلة منظومة القيم وضرورة تغيير بعض أنماط سلوك البشر فى الإنتاج والإستهلاك على نحو يرفع من قدراتهم التنافسية ويرشد من الإنماط الإستهلاكية.
- مشكلة مشاركة المرأة فى التنمية بصورة شاملة.
- مشكلة التمكين "Empowerment" أى تزويد الإنسان بالقدرات المناسبة من خلال التعليم والتدريب والنهوض بالمعارف والثقافة. أى الإستثمار فى البشر.
- قضية تمويل التنمية البشرية المستدامة. وذلك يتطلب: ١- توافر القناة والإرادة لإعادة بناء أولويات الإنفاق العام بإتجاه تعزيز التنمية البشرية المستدامة على حساب الإنفاق غير المجدى (العسكرى وخدمة الديون)، ٢- إيجاد موارد جديدة وذلك بتعزيز مشاركة القطاع الخاص ورفع كفاءة وإنتاجية الإنفاق العام، وإعتماد إصلاح ضريبى كفء.
- تعزيز دور المجتمع المدنى والمنظمات غير الحكومية بما يجعل المجتمع قادراً على توظيف وحداته وفق الأهداف التى يختارها ويجعلها رقيبة على أداء كل من الدولة والسوق. (Banuri et al, 1994)

آليات التنمية البشرية :

- (١) تفعيل دور المنظمات الأهلية والنقابية فى التنمية البشرية المستدامة.
- (٢) تفعيل دور الإعلام المقروء والمسموع للتعريف بمجالات التنمية البشرية المستدامة.

- (٣) تحضير بيلوغرافياً وقواعد ومعلومات حول التنمية البشرية المستدامة.
- (٤) القيام بتحضير بعض الدراسات المختارة حول التنمية البشرية المستدامة فى المجتمع الذى يعد نفسه للأخذ باستراتيجية التنمية البشرية المستدامة.

وفى ضوء ما سبق يتضح أن التخطيط هو الأسلوب الأمثل لتحقيق التنمية فى أى مجال. ويعد مصطلح التنمية الشاملة هو المصطلح الأم الذى تفرعت منه كل أنواع التنمية، فإن تخطيط التربية وتنميتها لا يمكن أن يتم إلا فى إطار التخطيط الشامل لاية دولة.

فمن المعروف أن التربية بمراحلها ومستوياتها وأغاطها المختلفة أصبحت ضرورة تفرضها متطلبات التنمية الشاملة، من حيث كونها إستثماراً له مردوده الاقتصادى الإجتماعى، لذا فإنها أصبحت أحد العوامل الحاسمة فى نجاح أية تنمية، بل أصبح تخطيط أى مجتمع لا يتم إلا من خلال التربية، حيث تهدف التربية من بين ما تهدف إلى تنشيط المجتمع بشكل يجعله قادراً على تأمين حاجات أفراد من خلال الإستغلال الأمثل لثرواته الطبيعية. مع الأخذ فى الاعتبار أن الأنظمة التربوية لا تنمو بالخطط التربوية فقط، بل تنمو نتيجة مجموعة معقدة من العوامل السياسية والاقتصادية والإجتماعية. ويعزى فشل عدد كبير من الخطط التربوية فى الدول النامية إلى تفاضى القائمون على هذه الخطط عن هذه العوامل أو لعدم توافرها لديهم، ربما لعدم معرفتهم بها، ومن هنا

فإن من المهام المنوطة بالمخططين التربويين الإدراك الكامل لأنماط العوامل المختلفة، قوة تأثيرها على نجاح أى سياسة تربوية، لم يعد مقبولاً أن ينظر إلى التربية كمتغير مستقل، إذ أن التفاعل بين الحياة الاجتماعية والسياسية والثروة الاقتصادية يرسم خطأ ضيقاً جداً حول مقدرة النظم التعليمية على أن تصبح قوة ذاتية لأي تنمية من أى نوع ولزيادة قدرة التعليم فإن ذلك يتطلب عملاً إجماعياً منظماً كأحد مهام المخطط الهامة.

فالمخطط التربوى لا يجب أن يحصر نفسه فى مجال التخطيط التربوى فقط، بل يجب أن يضع فى إعتباره المشكلات الاجتماعية والاقتصادية لمجتمعه. فالمخطط التربوى لا يستطيع أن يستعير خطة حظيت بالنجاح فى دولة أخرى وتطبيقها فى مجتمعه، وأما يجب أن يضع خطته وفقاً لواقع مجتمعه وإحتياجاته.

مهام المخطط التربوى :

- (١) معرفة وفهم ما يحدث فى مجتمعه ونظامه.
- (٢) يقترح فى حدود صلاحيته إجراءات جديدة أو اصلاحاً أو تعديلاً لهدف معين.
- (٣) أن يمتلك أوسع معرفة ممكنة بالنظام وبيئته - خاصة المعلومات عن وظيفة النظام الاقتصادية الاجتماعية.

الجوانب النوعية للتنمية :

التنمية تسعى لتحسين نوعية الحياة للفرد والمجتمع، كما أن العدالة فى توزيع ناتج التنمية وتوزيع العائدات تُعد معايير لقياس التنمية، فبالإمكان قياس نوعية الناتج التربوى بعدالة توزيعه، وبعبارة أخرى يمكن تحديدهما كمياً.

فبالامكان قياس النسبة المثوية وتطورها من سنة لأخرى لحملة الشهادات مقارنة بعدد المتقدمين للحصول عليها أو بعدد المسجلين بالسنة الأولى لمرحلة تعليمية معينة، غير أن هذا الإجراء يعود بفائدة محدودة للمخطط لأنه يقيس ناتج نظام فرعى دون مراعاة وظيفته الأساسية - إعداد عاملين أكفاء لا يقيس علاقته بالقطاعات الأخرى (عالم العمل). أما المعايير التى يتم على أساسها منح الشهادات فمن ذا الذى وضعها؟

● هل إستشار ارباب العمل بشأنها؟

● ما متوسط الزمن المنقضى بين الحصول على الشهادة والإلتحاق بالعمل؟

● ما النسبة المثوية للخريجين الذين يجدون وظائف تتمشى وتأهليهم الأصلي؟

أما المشكلة الحقيقية لقياس النواحي النوعية للتنمية يتمثل فى البيانات التى يتعذر الحصول عليها فمثلاً قياس «ناتج» حملة لمحو الأمية يحتاج إلى البيانات التالية:

● عدد المشاركين من المعلمين والإداريين.

● مدة الإلتحاق وعدد الملتحقين بالبرنامج.

● عدد المتسربين.

● قياس مدى رسوخ المعارف لدى الملتحقين بعد تركهم البرنامج بمدة عام مثلاً.

● مقارنة القدرة الإنتاجية للعمال الذين مُحييت أميتهم بالعمال الذين لم تمح أميتهم.

● قياس زيادة حجم المبيعات من الصحف بعد محو أمية العاملين... إلخ.

ويمكن قياس نوعية التنمية فى بعض الأحيان عن طريق.

■ معرفة توزيع الموارد التعليمية على الجنسين.

■ معرفة توزيع الموارد التعليمية على الريف والحضر.

وذلك عن طريق حساب معدلات النمو للخدمات التعليمية بالنسبة لهذه المتغيرات.

ولوضع الاستراتيجية المؤدية للتنمية البشرية المستدامة، يجب أن يؤخذ فى الاعتبار المبادئ التالية:

مبادئ استراتيجية التنمية البشرية :

- (١) الإهتمام النسبى بالكيف مقابل الكم فى جميع ميادين التعليم الرسمى.
- (٢) الإهتمام بالعلوم والمواد الفنية مقابل الثانوى والآداب والعلوم الإنسانية فى مجال التعليم الجامعى.
- (٣) الإعتماد النسبى على التدريب قبل التوظيف Pre - emploment مقابل التدريب بعد التوظيف inservice وذلك فى مجال تنمية المهارات.
- (٤) التدبير الواعى لسياسة الأجور والمرتبات مقابل الإعتماد على السوق بالنسبة للحوافز.
- (٥) مراعاة رغبات الأفراد مقابل إحتياجات الدولة فى مجال الفلسفة العامة لتنمية المصادر البشرية ومجال الإختيار صعب بالنسبة للدول النامية وذلك للإختيار بين الكم والكيف.

مراجع الفصل الخامس :

المراجع العربية

- ١- أحمد على الحاج محمد (١٩٩٢) التخطيط التربوي: إطار لمدخل تنموي جديد. (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع).
- ٢- ايڤ لاكوست (د. ت). العالم الثالث وجغرافية التخلف. (ترجمة: عبد الرحمن حميدة)، بيروت: دار الحقيقة للطباعة والنشر.
- ٣- البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة. تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥: (القاهرة: دار العالم العربي).
- ٤- البنك الدولي (١٩٨٢). تقرير عن التنمية في العالم ١٩٨٢: (القاهرة: مركز الأهرام للدراسات الإستراتيجية).
- ٥- البنك الدولي (١٩٨٤) تقرير عن التنمية في العام ١٩٨٤. (القاهرة: مركز الأهرام للدراسات الإستراتيجية).
- ٦- جلال مديولى (١٩٧٩). اجتماعات الريفيه المستحدثه: تخطيطها وتنميتها. (القاهرة: دار النهضة العربية).
- ٧- حسنى درويش (١٩٨٤١) الإنسان المصرى ودوره فى التنمية. (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب).
- ٨- عادل حسنى (١٩٨٩). دراسات في التنمية والتكامل الإقتصادى العربى. (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية).
- ٩- عبد الباسط عبد المعطى، عادل الهوارى. (١٩٨٥) علم الاجتماع والتنمية. (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية).
- ١٠- عبد العزيز عبد الله الجلال (١٩٨٥). تربية اليسر وتخلف التنمية. (الكويت: عالم المعرفة).

- ١١- عبد الفتاح جلال وآخرون (د.ت) إستراتيجية مقترحة نحو الأمية. (سرس الليان: المكتب الإقليمي لتعليم الكبار).
- ١٢- عبد الله عبد الدائم (١٩٧٢). التخطيط التربوى. (بيروت: دار العلم للملايين).
- ١٣- عبد الهادى الجوهري وآخرون (١٩٨٢). دراسات فى التنمية الإجتماعية. (القاهرة: نهضة الشرق).
- ١٤- على خليفه الكوارى (١٩٨٣). نحو فهم أفضل للتنمية باعتبارها عملية حضارية مجله المستقبل العربى، ع ٤٩. (مارس) ص ص ١٦-٢٤.
- ١٥- على السلمى (١٩٧٨). التخطيط والمتابعة. (القاهرة: المعهد القومى للتخطيط).
- ١٦- فاروق البوهى (١٩٨٨). دراسة تحليلية لأهمية التعليم الأساسى فى تحقيق التنمية الشاملة بجمهورية مصر العربية. (الإسكندرية: مطبعة الجمهورية).
- ١٧- فيدل كاسترو (١٩٨٤). أزمة العالم الاقتصادية والاجتماعية: (القاهرة: دار المستقبل العربى).
- ١٨- كومبز، فيليب (١٩٧١) أسس التخطيط التعليمى: ماهو التخطيط التعليمى. (ترجمة منصور حسنى) القاهرة مركز التوثيق التربوى.
- ١٩- سعيد أسماعيل على، وزينب محرر (١٩٧٩): دراسات فى اجتماعيات التربية: (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر).
- ٢٠- محمد الجوهري (١٩٨٥). علم الاجتماع وقضايا التنمية فى العالم الثالث، ط٤، (القاهرة: دار المعارف).

- ٢١- محمد توفيق صادق (١٩٨٧). التنمية في دول مجلس التعاون. (الرياض: الأمانة العامة لمجلس التعاون).
- ٢٢- محمد زكي شافعى (١٩٦٨) التنمية الاقتصادية (القاهرة): النهضة العربية).
- ٢٣- محمد نبيل نوفل (١٩٧٩): التعليم والتنمية الاقتصادية. (القاهرة: الأنجلو المصرية).
- ٢٤- محى الدين صابر (١٩٨٥) الأمية مشكلات وحلول. (بيروت: المكتبة العصرية).
- ٢٥- مختار حمزة وآخرون (١٩٧٢): التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفى فى البلاد العربية (القاهرة: المركز الدولى للتعليم الوظيفى فى العالم العربى).
- ٢٦- مكتب الأمم المتحدة للإتماء (١٩٩٦): تقرير التنمية البشرية فى العالم. (نيويورك: مكتب الأمم المتحدة للإتماء).
- ٢٧- الأمم المتحدة، الكتاب السنوى الإحصائى للأمم المتحدة لعام ١٩٧٨، (نيويورك : الأمم المتحدة).
- ٢٧- نادر فرجانى (١٩٨٠) غياب التنمية فى الوطن العربى (القاهرة: مكتب التربية الإقليمى فى البلاد العربية).
- ٢٨- نزيه الايوبى (١٩٧٨) سياسة التعليم فى مصر: دراسة سياسة وإدارة (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية).
- ٢٩- اليونسكو (١٩٧٣): التخطيط التربوى نظرة عامة إلى التوقعات والمشكلات (ترجمة : منير عزام)، دمشق.
- ٣٠- اليونسكو (١٩٩٣) تقرير عن التربية فى العالم (عمان: مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية).

المراجع الأجنبية

- 1- Arndt, H. (1981) *Economic Development: Asemantic History*
Economic development and Cultural change, No: 3
(April, 1981). PP. 457 - 458.
- 2- Banuri, Tariq & others (1994) *sustainable Human development:
from concept to operation* (New York: UNDP).
- 3- Morris, W. (1979) *The American Heritage Dictionary of the
English language* (Boston: Houghtch Mifflin Co.).
- 4- Sachs, S. (1980) *Development, Mal-development and
Industrialization of Third World Countries* (Ny:
Mccmell. Co).
- 5- Sagaski, F. (1979) Toward Endogenous Science and Technology
for another Development. *development dialogue*, No. 1
: PP 16 - 36.
- 6- Pekar, Peter (1980) Planing: Agride to Implementation. *Managrial
Planning*. Vol. 28, No. 6, (May - jane), PP. 25 - 30.
- 7- Vyllder, Stefan. (1992). *Sustainable Human development and
Macroeconomics, Strategic links and implications* (Ny
: UNDP).



مقدمة :

يعتمد التدريب عمومًا إلى تحقيق تطوير أداء المتدربين وتحسين أداء المؤسسة لمهامها بطريقة أفضل أو بطريقة مختلفة كنتيجة لتدريب بعض أو كل أفرادها ، وعليه فإن التدريب يهدف أساسًا إلى إحداث تطوير أو تغيير في أداء المؤسسات .

وينال التدريب في الوقت الراهن أهمية كبيرة لدى القائمين على إدارة تنمية الموارد البشرية ، ولذا تغيرت أساليبه من الصورة التقليدية إلى أن أصبح التدريب حاليًا يستمد أساليبه من نماذج قياس الجودة ، ومن أحدث الأساليب المستخدمة حاليًا أسلوب التدريب الإستراتيجي كمنهج في إدارة التدريب لتغيير الكثير من مفاهيم تخطيط التدريب وإختيار المتدربين وتقييم البرامج .

أسلوب التدريب الإستراتيجي :

أسلوب التدريب الإستراتيجي يختلف مفهومه عن التدريب التقليدي فيما يلي :

١- يعتمد أسلوب التدريب الاستراتيجي على أهداف محددة بدلاً من استهداف تحقيق تطوير عام .

٢- يستهدف أسلوب التدريب الاستراتيجي تقييم نتائج التدريب عن طريق قياس أثر التدريب

الفصل السادس التخطيط للتدريب وتنمية الموارد البشرية

على أداء المتدربين في مؤسساتهم ومستوى أداء المؤسسات بصفة عامة Performance-Based بينما يتم تقدير نتائج التدريب التقليدي حسب أعداد المتدربين وعدد الدورات المقدمة activity-based .

أهداف التدريب الإستراتيجي :

- ١- تغيير أداء المتدربين لإعمالهم مما ينعكس على تغيير أداء المؤسسات التي يعملون بها من خلال نقل المعرفة والمهارات .
- ٢- تغيير اتجاه المتدربين نحو العمل والمؤسسة حتى يستطيع المتدرب أن يقوم بأداء العمل بصورة أفضل عن أدائه لها من قبل التدريب .
- ٣- تحقيق التغيير المؤسسي أو ما يقصد به أداء المؤسسة لمهامها بطريقة أفضل أو بطريقة مختلفة كنتيجة لتدريب أفرادها عن طريق التأثير أو المساهمة في أحداث تغييرات في مناحي الأداء المؤسسي مثل الإنتاجية ، جودة الخدمات المقدمة ، طرق الأداء .

خصائص التدريب الإستراتيجي :

- أ (وضوح الأهداف ، حيث يتبنى أسلوب التدريب الاستراتيجي أهدافاً محددة وواضحة لما سيكون عليه أداء المتدرب بنهاية برنامج التدريب .
- ب) يركز على مخرجات التدريب أو العائد من التدريب أكثر من التركيز على مدخلات التدريب (عدد المتدربين ، عدد ساعات البرنامج ، عدد الدورات... إلخ) .
- ج) سهولة المتابعة والمراقبة ويتحقق ذلك من خلال معرفة الأهداف الاجرائية المحدد مسبقاً ، مما ييسر عملية متابعة تحقيق الهدف خطوة خطوة ومراقبة الأداء وفقاً لهذه الأهداف .

د) التقارير الفورية ووضوح الهدف وسهولة المتابعة والمراقبة يسهل إعداد التقارير الفورية الواضحة .

هـ) تحقيق علاقات إدارية أفضل بين المدرب والمتدرب والمؤسسة التي يجرى من أجلها التدريب ، وذلك لتحديد نقاط الضعف والقوة في أداء هذه المؤسسة لتضمينها في برامج التدريب .

خطوات التخطيط للتدريب :

تختلف هذه الخطوات من دولة إلى أخرى أو من مؤسسة إلى أخرى حسب نظام الإدارة العامة والإدارة التعليمية التي تتبناها هذه الدولة أو المؤسسة ، وتمثل هذه الخطوات فيما يلي :

أولاً : تحديد الاحتياجات التدريبية وتحليلها :

ويقصد بالاحتياجات مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في المتدرب أو المؤسسة والمتعلقة بالمعلومات والخبرات والسلوك والاتجاهات اللازمة لجعل المتدرب أو المؤسسة قادرين على أداء الوظائف المنوطة بها بكفاءة عالية .

الشروط الواجب مراعاتها عند تحديد الاحتياجات التدريبية :

١- أن أى خطة لبرنامج تدريبي ما هي إلا استجابة لاحتياجات محددة في المؤسسة سواء أكانت عامة أو تعليمية . وهذه الاحتياجات يجب أن تكون متسقة مع مشاكل الأداء في المؤسسة التعليمية ، حيث أن احتياجات وزارة التربية والتعليم قد تتراوح بين تدريب الإداريين على استخدام الحاسب الآلي في حفظ البيانات حتى تدريب كبار المسؤولين على أساليب القيادة ومواجهة الأزمات .

٢- أن قياس أثر التدريب يتحقق من خلال قياس التغييرات التي تطرأ في أداء المتدربين داخل مؤسساتهم .

ولذلك يجب اشارك المتدربين فى تحديد المشكلات التى تعترض الأداء
المؤسسى، وتوضيح كيف يمكن للتدريب أن يؤثر على طرق الأداء التى
سيستبها المتدربون بعد التدريب .

٣- تحليل المتطلبات الخاصة بالمعرفة والمهارات والاتجاهات .

٤- تناسب زمن ومكان التدريب مع الاحتياجات الحقيقية وليس مع مقدار
التمويل المتاح للتدريب ، ويمكن أن يؤدى التدريب قصير الأجل لنتائج
أفضل من التدريب طويل الأجل .

٥- أن يتم اختيار المتدربين على أساس قدراتهم على تغيير أداء مؤسساتهم
لتحقيق الأهداف المنشودة وليس على أساس العلاقات الشخصية أو
الأقدمية .

ويتم التعرف على الاحتياجات التدريبية من خلال استمارات استطلاع الرأى
سواء للعاملين بالمؤسسة أو المتعاملين مع المؤسسة أو رجال الإدارة والخبراء ،
نتائج تقوم البرامج السابقة ، وأكثر الطرق فاعلية للتعرف على الاحتياجات تتم
من خلال تحليل المردود out-pot ومناقشة الأداء المتوقع والأداء الفعلى لتحديد
الاحتياجات ، ويتبع فى التحليل المراحل الثلاث التالية :

أ) التحليل التنظيمى ، وهو التعرف على هدف القائمين على التدريب من
قيادات مسئولة وموجهين ومدربين وأخصائى تدريب ، وكذلك التعرف
على تصوراتهم لما ينبغى أن يكون عليه التدريب بوجه عام ، وما
يتوقعونه من احتمالات التغيير .

ب) التحليل الوظيفى ، ويتناول التعرف على الدور أو الوظائف التى ينبغى
أن تحقها المؤسسة أو المتدرب فى وظيفته ويتم ذلك من خلال تجميع
بيانات عن بيئة المؤسسة ، الشروط والمؤهلات والمهارات الواجب توافرها
فى العاملين .

ج) تحليل الأداء الفعلى للتعرف على معدله الطبيعي وهل هو أقل أم أعلى من المستوى المطلوب .

ثانياً : تحديد أهداف البرنامج :

وتشمل الأهداف العامة للبرنامج مثل تحسين أداء المعلم أو تطوير أداء المؤسسة ، تفعيل إنتاجية العاملين أو المؤسسة ، تحسين نتائج المدرسة ... إلخ ، ويتبع ذلك تحديد الأهداف الاجرائية objectives وهي أكثر تفصيلاً ويتم على أساسها تقييم الأداء بعد التدريب .

ثالثاً : تخطيط وتقييم المحتوى التدريبي :

ويقصد بالمحتوى : المعلومات والمهارات التى ستكون محورياً للبرنامج والنشاط التدريبي بالإضافة إلى الاتجاهات والسلوكيات التى يعمل البرنامج على تأصيلها أو تغييرها وهناك بعض الشروط الواجب توافرها فى محتوى البرنامج التدريبي الاستراتيجي وهى :

أ) شروط المحتوى التدريبي

١- أن يفى بالاحتياجات التدريبية التى يطلبها المتدرب من معارف ومهارات واتجاهات .

٢- أن يفى باحتياجات المؤسسة بحيث يتجاوب مع السياسات العامة لها والأهداف المحددة لها .

٣- أن يفى باحتياجات الوظيفة التى يشغلها المتدرب حسب ما جاء بالقوائم المقننة الحديثة للكفايات التى ينبغى للموظف العصري الناجح أن يتمكن منها والتي شاع العمل بها فى السنوات الأخيرة .

٤- أن يعمل المحتوى على تحقيق الأهداف العامة والاجرائية للبرنامج التدريبي التى قام البرنامج من أجل تحقيقها .

ب) مكونات المحتوى التدريبي

يتكون المحتوى التدريبي عادة من :

- ١- عناوين الموضوعات الرئيسية .
- ٢- عناوين الموضوعات الفرعية وما قد يتفرغ عنها من موضوعات فرعية أخرى .

ج) خطوات تصميم المحتوى التدريبي

- ١- دراسة نتائج تحليل الاحتياجات التدريبية التي حددها المتدرب وكل من له علاقة بالعمل في المؤسسة .
- ٢- وضع أولويات لموضوعات البرنامج التدريبي حسب أهميتها بالنسبة للمتدرب على أن تتماشى بقدر الإمكان مع قوائم كفايات الأداء الوظيفي.
- ٣- التأكد من تجاوب الموضوعات التي تم اختيارها مع الأهداف الإجرائية للبرنامج وأنها تعمل على تحقيق هذه الأهداف بطريقة مباشرة .
- ٤- التأكد من قدرة الميزانية المالية المخصصة للبرنامج على الصرف عليه وإيجاد توازن بينهما .
- ٥- تحديد أساليب التدريب التي ينبغي اتباعها في كل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي .
- ٦- تحديد معينات التدريب اللازمة .
- ٧- وضع معايير لاختيار المدربين مع وضع تصور لخطة إعداد وتهيئة المدرب إذا لزم الأمر .
- ٨- تحديد الشروط الواجب توافرها في المتدرب .

- ٩- وضع دليل للمدرّب وبخاصة في البرامج التي تنفذ في مواقع متعددة .
- ١٠- إعداد المطبوعات التي تتضمن المادة التدريبية والتمارين والأنشطة اللازمة للمتدرب .
- ١١- إعداد قائمة بمصادر المعلومات التي يستطيع المتدرب الرجوع إليها من أجل التعلم الذاتي ، مثل : الكتب والمراجع وبرامج الكمبيوتر وبرامج الفيديو .
- ١٢- وضع تصور لأدوات التقييم (اختبار تحريري - اختبار شفوي - إعداد بحث أو تقرير ...)

د (نماذج محتويات البرنامج التدريبي

تحدد هذه الأنواع حسب الأولويات ومدى أهمية الموضوع للمتدربين وللوظيفة ويحددها معظم الأخصائيين بأربعة :

- ١- محتوى ضروري Essential
- ٢- محتوى مساعد Helpful
- ٣- محتوى له علاقة Peripheral
- ٤- محتوى ليس له علاقة Unrelated

هـ) شروط يجب توافرها في مصمم المحتوى

- ١- أن يكون لديه خبرة وقدرة فريدة في مجال تصميم المحتويات التدريبية .
- ٢- أن يكون على معرفة جيدة بالمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات الخاصة بموضوعات التدريب .
- ٣- أن يكون لديه معرفة جيدة بأساليب تدريب الكبار .
- ٤- أن يكون لديه القدرة على إشراك فرد أو أفراد أو فريق عمل من خبراء وأخصائي تصميم واختيار المواد التدريبية .

- ٥- أن يكون لديه القدرة على الاستعانة بالخبرات الداخلية بالمؤسسة والخبرات الخارجية .
- ٦- أن يكون لديه القدرة على اقتراح أنسب أساليب التدريب للموضوعات التدريبية المختلفة .
- ٧- أن يكون لديه القدرة على اختيار أنسب مساعدات التدريب التي تستخدم في تقديم البرامج التدريبية .
- ٨- أن يكون لديه القدرة على ترتيب مواضيع المحتويات التدريبية في تتابع منطقي سليم .
- ٩- أن يكون لديه القدرة على البحث في مصادر التعلم واقتراح البرامج التدريبية الجاهزة إن وجدت وإجراء التعديلات عليها إذا لزم الأمر .
- ١٠- أن يكون لديه خبرة في مجال إعداد أدلة المدربين والمتدربين وكيفية استخدامها .
- ١١- أن يكون لديه القدرة على تدريب المدربين إذا تطلب الأمر ذلك .
- ١٢- أن يكون لديه القدرة على استخدام التقنيات الحديثة وبخاصة الكمبيوتر.
- ١٣- أن يكون لديه القدرة على الاستخدام الأمثل لميزانية البرنامج .

رابعاً : اختيار أساليب التدريب

تعد أساليب التدريب بمثابة الروح للجسد ، فهي التي تمنح الحياة للبرنامج التدريبي، وإذا ما أحسن اختيارها لتتضمن مع موضوعات المحتوى حقق البرنامج أهدافه ، خاصة إذا ما نفذها المدرب عن وعي وإدراك ، وإذا ما راعى القائمون على البرنامج توظيف العديد من أساليب التدريب في البرنامج الواحد ، في تكامل وتناسق محسوب . وأهم أساليب التدريب أثناء الخدمة ما يلي :

رغم ما يتعرض له هذا الأسلوب من نقد لسلبيته وبعده عن التفاعل مع المتدربين إلا أنه لا غنى عنه فى نقل المعلومات والمعارف الجديدة للمتدربين ، خاصة إذا كانت المحاضرة متماسكة ، لها منطق متزن وبها أفكار جديدة ، ويمكن تحسين أداء هذا الأسلوب بجعله نقاشياً تحاورياً مع الاستعانة بأجهزة العرض الرأسى Overhead Projector ، وهى أسلوب اقتصادى مع الأعداد الكبيرة ، ويتبعها تطبيق عملى لما ورد بها من مهارات وأنشطة .

٢- حلقات المناقشة : Discussion

وفىها يتم تبادل المعلومات والآراء فى مجموعات صغيرة لا يزيد عدد أفرادها على خمسة ، وتتخذ عدة صور منها : مناقشة المحاضرة ، ويخصص مدرب لكل مجموعة يقود المناقشة لما ورد فى المحاضرة من معلومات وأفكار ، المناظرة De-bate وفىها يقسم المتدربون إلى فريقين أو أكثر ينتصر كل فريق لرأى معين وينقد رأى الفريق الآخر ، الندوة Symposium ويقودها مجموعة من الخبراء المتخصصين فى موضوع التدريب لمناقشة المتدربين فى موضوع معين وفىها يكون التفاعل مباشر للخروج بإيضاحات أو تصورات معينة .

٣- التدوير المصغر : Microtraining

وفيه يتم تحليل المحتوى التدريبى وتقسيمه إلى أجزاء صغيرة يركز كل منها على مهارة معينة يقوم المتدربون بالتركيز عليها والتعرف على تفاصيلها بدقة ، ويتم تنفيذ الجزئية من قبل المتدرب أو المتدربون فى زمن ١٥ دقيقة ويتم التسجيل بالصوت والصورة ليتم عرضها مجدداً أمام المتدربين تحت إشراف المدرب للتعرف على جوانب القوة والضعف فى الأداء و محاولة تحسينه ، ويتطلب تنفيذه :

* التهيئة من خلال محاضرة أو مناقشة .

- * توزيع العمل على المتدربين .
- * تحديد الزمن الذى يستغرقه المتدرب أو المجموعة .
- * تحديد طريقة التقويم التى تتبع بعد عرض الفيديو .
- * تسجيل الملاحظات فى إستمارة ملاحظة تكون دليل المناقشة .

٤- الورش الدراسية : Workshop

وفىها يتم إلغاء مسئولية التعلم والتنمية المهنية على المتدربين أنفسهم ، وتتطلب تقسيم المتدربين إلى مجموعات عمل صغيرة ، تكلف كل مجموعة بدراسة مشكلة معينة دراسة علمية دقيقة تحت قيادة أحد المتدربين يختاره زملاؤه، الخروج إلى الميدان لجمع البيانات والإحصاءات أو مصادر المعلومات والمشكلات موضع البحث يحددها المتدربون أنفسهم ويتم بحثها مع مجموعة متنوعة من الخبراء والباحثين ، وتنمى الورش الدراسية الاتجاهات المطلوبة لدى المتدربين وإكسابهم سلوكيات محمودة ، مثل: التعاون والمشاركة وتحمل المسئولية وإنكار الذات (العمل فى فريق) ولا يعتبر الوصول لحلول المشكلات هدفاً فى ذاته وإنما تدريب وتعويد المتدربين على أسلوب حل المشكلات بطريقة علمية - عملية - تعاونية .

٥- المؤتمرات : Conferences

وهى عبارة عن اجتماعات موسعة لعدد من المتخصصين ، يسبقه إعداد من خلال تكليف لجنة من الخبراء أو المتخصصين البارزين من ذوى الاهتمام بموضوع المؤتمر ليكونوا بمثابة محاضرين أو مناقشين بالمؤتمر ، ويدعى أيضاً إليه عدد كبير من العاملين فى المؤسسة والجامعات من أصحاب نفس التخصص .

٦- الدروس العملية : Demonstrations

وهى دروس نموذجية يقوم بأدائها المتدربون بعد التخطيط الجيد لها مع

المدرين، وقد يقوم بأدائها المدرب أو الخبير ، ويصاحب الدرس العملى تدوين للملاحظات لمناقشتها بعد أداء التمرين العملى .

وأخيراً يجب أن لا يقتصر التدريب على أسلوب واحد وإنما يجب الاستعانة بأكبر عدد مناسب منها لتحقيق هدف البرنامج وتحسين الإدارة والفعالية .

خامساً : تحديد معينات التدريب

يرتبط بتخطيط المحتوى التدريبى توفير الإمكانيات التى تساعد على ارتفاع مستوى تنفيذ البرنامج التدريبى ، وينبغى أن ينبه مخططى البرنامج المدرين إلى هذه المعينات وتوقيت استعمالها وأهم هذه المعينات .

أ) أجهزة تكنولوجيا التدريب :

ومنها جهاز العرض فوق الرأسى وجهاز عرض الشرائع ، السبورة البيضاء ، ومعامل اللغات المتنقلة والثابتة ، وأجهزة السينما والفيديو ، أجهزة التسجيل ، معامل الحاسب الآلى .

ب) وسائل الأيضاح :

مثل الصور والمجسمات والخرائط والرسوم البيانية .

ج) المكتبة ودوائر المعلومات :

وهى لا غنى عنها للبحث عن المعلومات والتثقيف الذاتى .

سادساً : اختيار وتهيئة المدرب

وتأتى هذه الخطوة بعد الانتهاء من تخطيط المحتوى التدريبى أو كجزء منه والمعايير الواجب مراعاتها فى إختيار المدرين هى :

١- المؤهلات الدراسية المناسبة لطبيعة البرنامج .

٢- الخبرة السابقة فى مجال التدريب .

٣- وجود متسع من الوقت يسمح له بإعطاء الجهد والوقت اللازم للمشاركة فى البرنامج .

الشروط الواجب توافرها فى المدرب الناجح :

- ١- أن يكون حاصلًا على مؤهلات دراسية مناسبة .
- ٢- أن يكون مطلعًا واسع الثقافة متابعًا لكل ما هو جديد فى مجال تخصصه وفى المجالات التى لها صلة بمادة تخصصه .
- ٣- أن يكون لديه القدرة على الاستيعاب والتركيز وحسن العرض .
- ٤- أن يكون لبقًا متمرسًا فى عملية السيطرة على المتدربين بأسلوب تربوى سليم .
- ٥- أن يحترم المتدربين ويراعى ثقافتهم وأعمارهم ومستوياتهم الوظيفية .
- ٦- أن يكون ممن يحظون دائمًا باحترام الآخرين ومحبتهم .
- ٧- أن يكون ملمًا بأساليب التدريب وأصولها وفن تعليم الكبار مع إجادة استخدام أكثر من أسلوب تدريبي فى وقت واحد .
- ٨- أن يجيد استخدام معدات تكنولوجيا التدريب ، مثل : جهاز العرض فوق الرأسى والكمبيوتر والفيديو .
- ٩- أن يتسع صدره للاستماع لآراء الآخرين مع تحقيق التوازن بين هذه الآراء ووقت البرنامج مع إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المتدربين لإبداء الرأى .
- ١٠- أن يكون قادرًا على تدوين الملاحظات والآراء التى يبديها المتدربون والتى يمكن الاستفادة منها ورفعها لجهة الاختصاص .
- ١١- أن يكون قادرًا على تقييم المتدربين من خلال الورش التدريبية .
- ١٢- أن يكون مواظبًا على مواعيد العمل بالتدريب .

١٣- أن يكون قدوة للمتدربين فى إخلاصه وتفانيه فى عمله وفى سلوكياته
ليستطيع بطريقة غير مباشرة أن ينقل الاتجاهات والقيم المرغوبة إلى
المتدربين.

١٤- أن يكون متعاوناً مع هيئة الإشراف على التدريب بمركز أو إدارة
التدريب .

١٥- الحياء وعدم المحابة سواء فى الجنس أو اللون أو الدين أو البلد .

١٦- وضوح التعليمات أثناء تنفيذ الخطوات المختلفة للتدريب .

سابعاً : إعداد الميزانية المالية للبرنامج

يجب أن يتم حساب تكلفة البرنامج بطريقة شاملة تأخذ فى الاعتبار نصيب
البرنامج من الأصول الثابتة من مباني وأثاث وتجهيزات ومعدات ، بالإضافة إلى
المصاريف الجارية هى أجور العاملين الدائمين بمراكز ومؤسسات التدريب ،
والتأمين ، وأعمال الصيانة الدائمة وفيه استهلاك الكهرباء والماء ، واشتراكات
التليفون والفاكس والتلكس ، والكتب والمراجع التى تزود بها المكتبة بصفة
دورية ، وأجور المتدربين خلال فترة تفرغهم للتدريب ، وثمان السجلات
والمطبوعات ، وتكاليف البريد .

ولكن الشائع حساب النفقات الجارية للبرنامج من أجور مدربين وأداريين
ومتدربين ومطبوعات دون الأخذ فى الاعتبار حساب التكلفة الشاملة للأصول
الثابتة للأماكن التى يتم فيها التدريب .

ثامناً : تنفيذ البرنامج

بعد الانتهاء من الخطوات السابقة يتم التنفيذ على ثلاثة مراحل وهى :

(أ) صرحل ما قبل بداية عملية التدريب وتشمل :

١- تحديد عدد أيام الدورة ، وتاريخ بدايتها وتاريخ نهايتها .

٢- تحديد عدد الساعات اليومية للتدريب ، وساعة بداية ونهاية اليوم التدريبي .

٣- تحديد تسلسل أيام التدريب ، وما إذا كانت متتالية أو أيام معينة كل أسبوع.

٤- تحديد قاعات التدريب وأماكن التدريبات العملية ومواقع الزيارات الميدانية وذلك حسب طبيعة البرنامج .

٥- إعداد الاختبارات التي ستجرى للمتدربين وتحديد مواعييدها ، وهل ستكون خلال أيام البرنامج أم فى نهايته .

٦- وضع الجدول الزمنى للبرنامج متضمناً توزيع موضوعات المحتوى التدريبي على أيام البرنامج ، مع تحديد أسلوب التدريب ، على أن تراعى الإعتبارات الآتية :

* التسلسل المنطقي لموضوعات التدريب .

* تخصيص الساعات الأولى من اليوم التدريبي للموضوعات التى تحتاج إلى تركيز ومجهود ذهنى .

* الإبتداء دائماً بالنظرية ثم التطبيق العملى لها .

* إختبار تحصيل وأداء المتدربين مرحلياً أثناء تنفيذ البرنامج ، وبخاصة البرامج الطويلة ، وذلك لإجراء التعديلات الطارئة إذا لزم الأمر .

* تخصيص فترة زمنية لإجراء الإختبار النهائى للبرنامج ، أو أى وسيلة قياس أخرى لتقييم مدى الإستفادة من البرنامج .

* استغلال آخر أيام البرنامج لاستطلاع وجهات نظر المتدربين وآرائهم فى جميع عناصر البرنامج من محتوى ووسائل ومساعدات تدريب ومتدربين وتنظيم وإدارة .

- ٧- إخطار المدرسين بمواعيد عملهم ، وتحديد أسماء البدلاء مسبقاً .
- ٨- استدعاء المتدربين .
- ٩- الإعداد للرحلات والزيارات الميدانية ، والحفلات الترفيهية المقرر القيام بها أثناء البرنامج .
- (ب) مرحلة الإجازات التي تتم أثناء تنفيذ البرنامج :
- ١- التأكد اليومي من إبتداء البرنامج وإنتهائه في المواعيد المحددة بالمجدول التدريبي .
- ٢- تنظيم عملية توقييع حضور وإنصراف المتدربين في المواعيد المحددة ، والتأكد من حضورهم جميع محاضرات ومناقشات وأنشطة البرنامج .
- ٣- التأكد من حضور المدرسين في مواعيدهم ، والإتصال بالمدرّب في اليوم السابق على الموعد المحدد له للتأكيد عليه بالحضور ، وفي حالة إعتذاره يتم الإتصال الفوري بالبديل .
- ٤- توزيع إستمارات تقييم البرنامج على المتدربين عقب كل نشاط تدريبي ، وتجميعها وتفرغ بياناتها أولاً بأول .
- ٥- الإشراف على نظافة وإعداد قاعات التدريب والمعامل والورش بصفة مستمرة وتزويدها بالمعدات ووسائل الإيضاح والخصامات المطلوبة لكل موضوع تدريبي .
- ٦- حل أى مشكلة أو عقبة تواجه تنفيذ البرنامج فور ظهورها .
- ٧- توزيع إستمارات التقييم وإستطلاع الرأى عند نهاية البرنامج ، وجمعها وتفرغها ، قهيداً لدراساتها .
- ٨- إجراء اختبارات نهاية البرنامج في حالة وجودها .
- ٩- تجميع تقارير المدرسين عن المتدربين وعن خطة البرنامج وتنفيذه بوجه عام .

جـ) مرحلة الإجاءات التى تتم بعد تنفيذ البرنامج :

١- تفرغ المعلومات الواردة فى إستثمارات إستطلاع الرأى التى أبدى فيها المتدربون رأيهم فى البرنامج ، وإعداد تقرير إحصائى عنها .

٢- تحليل النتائج التى تم الحصول عليها من إستثمارات استطلاع الرأى ، لإبراز نقاط الضعف أثناء تنفيذ البرنامج ، لتفاديها مستقبلاً .

٣- الإشراف على تصحيح أوراق إجابة الإختبارات التى أجريت للمتدربين - فى حالة وجودها - ورصدها فى كشوف ثم تحليلها للإستفادة منها فى تقييم المتدربين .

٤- تفرغ تقارير المدربين عن المتدربين وأساليب التدريب ، ومدى كفاية الوقت المخصص لموضوعاتهم ، ومدى ملاءمة مساعدات التدريب للإستفادة من ذلك فى تقويم البرنامج الحالى ، وتطوير البرامج المستقبلية .

٥- كتابة تقرير شامل مفصل عن كل ما دار فى البرنامج ، للإستفادة منه فى عملية التقييم الشامل للبرنامج ، مع ذكر مقترحات تطوير البرامج المستقبلية .

٦- إنهاء الأعمال المالية الخاصة بصرف مكافآت المدربين والمتدربين والمشرفين على البرنامج ، وكل من يستحق مكافأة ، حسب اللوائح المالية لجهة التدريب .

٧- إرسال إخطارات للمدارس التى يعمل بها المتدربون تفيدها بحضورهم البرنامج والأيام التى تغيبها كل منهم ، وما إذا كان المتدرب قد اجتاز الدورة بنجاح أم لا .

٨- تدوين بيانات البرنامج بالسجل الخاص فى مركز التدريب .

٩- إستكمال ملف البرنامج الذى يحتوى على أهم المستندات ، وحفظه بطريقة تسهل الرجوع إليه عند الضرورة .

وتترك عملية توزيع الإختصاصات والمهام والأدوار لتنفيذ هذه المراحل التنفيذية الثلاثة لإدارة مركز التدريب ، حسب اللوائح المنظمة للعمل ، وحسب طبيعة البرنامج وظروف تنفيذه .

تاسعاً : المتابعة والتقييم

عند وضع خطة عمل يوضع إلى جانبها خطة لمتابعة وتقييم هذا العمل ، ولذلك ينبغى عند وضع خطة البرنامج التدريبى أن يكون بجانبها خطة للمتابعة والتقييم منذ البداية للتأكد من أن البرنامج يسير سيراً سليماً نحو تحقيق أهدافه ، وأن تكون عملية المتابعة تدعياً لعملية التقييم .

المتابعة : هى عملية مراقبة تنفيذ البرنامج التدريبى للتأكد من أن عملية التنفيذ تسير وفق خطة البرنامج ، وتتجه بنجاح نحو تحقيق أهدافه ، وقد تذهب عملية متابعة العمل من ذلك لتتدخل لإزالة المعوقات .

من أهداف المتابعة بما تجمعه من بيانات وملاحظات وإحصائيات أثناء تنفيذ البرنامج ، خدمة عملية التقييم ، وتعتبر أساساً متيناً لها ، حيث تحقق لنا المتابعة مراتب تنفيذ البرنامج وانتظام نشاطاته وسيرها نحو خدمة الهدف المرسوم .

أما التقييم : فهو عملية قياس مدى التأثير الذى تركه التدريب على المتدربين ، أى مدى ما حصل عليه المعلمون المتدربون من معارف ومهارات جديدة ، ومدى ما إكتسبوه من عادات وإتجاهات وسلوكيات مرغوبة .

لماذا التقييم ؟

إن السبب الرئيسى للتقييم هو تحديد فعالية البرامج التدريبية أو المداخلات التى تحدثها المنشأة بهدف التطوير والتغيير . وعادة ما يتوقع المرء بنهاية عملية

التقييم أن يصل إلى نتائج تبرر الجهود المبذولة فى هذا النشاط ، وكذلك تعوض ويفوق عائدها ما أنفق عليه من موارد مالية ويمكن إيجاز أهداف التقييم فى النقاط التالية :

* تحديد ما إذا كان التدريب مواءمًا للأهداف الأصلية الأولية التى عقد من أجلها .

* تحديد التحسينات التى يتم إدخالها على برامج التدريب وفق ما تنتهى إليه عملية التقييم .

* تحديد ما إذا كان هناك عائد على الاستثمار للمجهود التدريبى .

* تحديد من يمكنهم الاستفادة بهذه البرامج أو الأنشطة التطويرية .

* اختبار مدى وضوح ومصادقية الأسئلة والاستقصاءات والأدوات والأساليب المستخدمة فى النشاط التدريبى .

* تحديد الوحدات أو الشخصيات الأكثر أو الأقل استفادة من البرامج أو النشاط التدريبى .

* تجميع معلومات تفيد فى تخطيط النشاط التدريبى فى المستقبل .

* تحديد مدى ملائمة هذا البرنامج أو النشاط لأهداف واحتياجات المنشأة .

* بناء قاعدة معلومات أساسية يمكن استخدامها لمعاونة الإدارة فى إتخاذ قرارات مستقبلية .

وفيما يلى استعراض مزيد من التفاصيل لكل غرض :

(أ) لتحديد ما إذا كان البرنامج قد حقق أهدافه

كل برنامج تم تصميمه بطريقة صحيحة لابد من أن يكون له أهداف توضع فى شكل مصطلحات مقبولة للجميع ، أى أن تكون قابلة للقياس ، محددة ، مشيرة

للتحدى... إلخ من أهم أغراض عملية التقييم هو تحديد تحقيق البرنامج لأهدافه أم لا .

ب) تحديد التحسينات التى يتم إدخالها على برامج التدريب

يمكن للتقييم أن يساعد فى تحديد فعالية المكونات المختلفة ببرنامج تنمية الموارد البشرية ، ويعد هذا أكثر الأغراض شيوعاً فى عملية التقييم . تتضمن هذه المكونات ، بيئة التعليم ، محتويات البرنامج ، المساعدات التدريبية ، مكان التدريب ، الجدول الزمنى للبرنامج وحتى المدرب . وتضمن هذه التغيرات اختلافاً فى نشاط تنمية الموارد البشرية وتحتاج إلى التقييم لإدخال تطورات وتحسينات وتعديلات على البرنامج .

ج) علاقة التكلفة والعائد للبرنامج

السبب الأكثر انتشاراً لإجراء عملية التقييم هو معرفة إن كان البرنامج يبرر تكاليفه أم لا حيث يقارن هذا الجانب من التقييم بين تكاليف البرنامج ، وفائدته، أو قيمته النهائية .

د) لتحديد من الذى ينبغي اشتراكه فى البرنامج التى ستعقد مستقبلاً

يعمل تقييم المتابعة فى بعض الأحيان ببساطة على تحديد فوائد البرنامج مع إبلاغها إلى المتوقع اشتراكهم فى هذا البرنامج فيما بعد، كما يمكن أيضاً أن يساهم فى تحديد ما إذا كانوا بحاجة أم لا للاشتراك فى هذا البرنامج .

هـ) تحديد المشاركين الذين حققوا أعلى أو أدنى استفادة من البرنامج

حيث يمكن للتقييم أن يحدد من هم المشاركون الذين نجحوا ومن هم الذين أخفقوا فى تطبيق المهارات والمعارف التى تلقوها .

و (تعزيز النقاط الهامة المطروحة للمشاركين

يمكن لتقييم المتابعة أن يعزز المعلومات التي تم تناولها بالبرنامج ، وذلك بمحاولة قياس النتائج التي أحرزها المشاركون ، وهي تذكرهم بما كان عليهم أن ينجزوه أو بما ينبغي إنجازه .

س) تجميع البيانات حيث يساعد في تسويق البرامج بالمستقبل

في كثير من الحالات تهتم إدارة تنمية الموارد البشرية أو المؤسسة التي تعقد البرامج والندوات بمعرفة : لماذا يحضر المشاركون بعض البرامج المعينة ؟ ، قد يكون هذا الأمر صحيحاً بالنسبة للمؤسسات الكبيرة حيث يتم طرح العديد من البرامج ، وعادة لا تعرف المؤسسات المتكفلة بالبرامج لماذا تم اختيار أشخاص معينين لحضور برامج معينة؟

ويمكن للتقييم أن يوفر معلومات تساعد في رسم استراتيجية التسويق للبرامج التي ستعقد مستقبلاً ، ومن الأسئلة التي تم طرحها وكانت متعلقة بالبرنامج :

* لماذا حضرت هذا البرنامج ؟

* من الذي قرر حضورك ؟

* كيف علمت بهذا البرنامج ؟

* هل ستوصى به الآخرين ؟

يمكن لهذه الأسئلة بالإضافة إلى أخرى أن تعطينا بعض التوقعات المشيرة بشأن تحديد وجود المشارك بالبرنامج منذ بادئ الأمر ، ويمكن الحصول على المعلومات بسهولة كجزء من التقييم في نهاية البرنامج .

ص) تحديد ما إذا كان البرنامج مناسباً

يمكن للقوائم بالتقييم في بعض الأحيان أن يحدد إذا كانت المشكلة الأصلية مشكلة تدريب حقاً أم لا . وفي أغلب الأحيان يتم عقد برنامج تدريبي لحل

مشاكل لا يمكن حلها إلا بواسطة التدريب ، إلا أنه قد تكون هناك أسباب أخرى لوجود قصور بالأداء ، قد يكون النظام ، الإجراءات ، سير العمل ، أو الإشراف . هنا يأتي دور التقييم فى إعطاء تصور عما إذا كان التدريب مطلوباً فعلاً أم لا .

ع) تأسيس قاعدة بيانات لمساعدة الإدارة على اتخاذ القرار :

الموضوع الرئيسى فى معظم التقييمات هو اتخاذ قرار بشأن مستقبل برنامج تنمية الموارد البشرية ، ويمكن استغلال هذه المعلومات بواسطة أفراد مختلفين مهتمين بالبرنامج مثل المديرين وإدارة تنمية الموارد البشرية ، وكذا كبار المسؤولين الذين ينبغي عليهم توزيع الموارد البشرية على البرامج التى ستعقد مستقبلاً ، ويمكن لنظام تقييم شامل أن يبنى قاعدة بيانات تساعد فى اتخاذ هذه القرارات .

مستويات التقييم

إن التقييم يزودنا بالمعلومات اللازمة لتكوين قرار عن مردود برنامج تنمية الموارد البشرية ، إن السؤال عما إذا ينبغي تقييمه يعد سؤالاً حاسماً فى استراتيجية التقييم ويتوقف ذلك على نوعية برنامج تنمية الموارد البشرية والمؤسسة التى ستعقده والأغراض المطلوبة من التقييم والمعلومات المجمعة المستخدمة فى التقييم عادة ما يمكن تقسيمها إلى درجات مختلفة وبعض طرق التقييم تكون أكثر ملاءمة لفئات مختلفة وأنواع المجموعات تختلف قليلاً باختلاف الخبراء العاملين فى مجال تنمية الموارد البشرية .

فيما يلى أربعة نماذج شهيرة لعملية تقييم التدريب :

أولاً : أسلوب كيرك باتريك Kirkpatrick

قد يكون إطار العمل الأكثر شهرة والأوسع انتشاراً لتصنيف مناطق التقييم ، هو إطار Donald Kirkpatrick فقد طور Kirkpatrick فى النموذج الذى اقترحه مفهوماً لهيكل العمل للمساعدة فى تحديد نوعية البيانات التى ينبغي جمعها

وقد تطلبت فكرته أربعة مستويات من التقييم وإجابات لأربعة أسئلة غاية فى الأهمية :

المستوى	الأسئلة
١- رد الفعل	- هل كان المشاركون سعداء بالبرنامج ؟
٢- التعلم	- ماذا تعلم المشاركون من البرنامج ؟
٣- السلوك	- هل غير المشاركون من سلوكهم بناء على ما تعلموه ؟
٤- النتائج	- هل أثر التغيير فى السلوك على المؤسسة بشكل إيجابى ؟

١- رد الفعل : Reaction

يعرف رد الفعل بفكرة المشاركين عن برنامج معين بما فى ذلك المواد التى درست ، المدربون ، مكان الدراسة ، التسهيلات المتاحة ، طريقة التدريس ، محتويات البرنامج ... إلخ ، ولا يتضمن ذلك قياس مقدار التعلم الذى أحرزوه .
ويعد رد فعل المشاركين عاملاً هاماً فى استمرارية برامج التدريب والردود على نموذج استطلاع ردود الأفعال تساعد فى التصدى للقرارات التى قامت على أساس تعليقات صادرة من مجموعة قليلة جداً من المشاركين ، سواء الراضون عن البرنامج أو الساخطون عليه .

٢- التعلم : Learning

يرتبط هذا المستوى من التقييم بقياس تعلم المبادئ والحقائق والأساليب والمهارات المقدمة بالبرنامج وهو الأكثر صعوبة من قياس ردود الأفعال فلا بد أن تكون القياسات موضوعية تحتوى على مؤشرات قابلة للقياس توضح كيفية تفهم المشاركين لمواد البرنامج ومدى استيعابهم له وهى ليست بالضرورة قياسات لكيفية الأداء فى العمل .

وهناك قياسات مختلفة عديدة لأداء التعلم تشتمل على اختبارات الورقة والقلم ومنحنيات التعلم ومهارات التدريب ومحاكاة طبيعة العمل .

٣- السلوك : Behavior

يستخدم اصطلاح السلوك للإشارة إلى قياس كيفية أداء العمل . وكما أن رد الفعل المرضى لا يعنى بالضرورة أن التعلم سوف يحدث ، فإن أعلى إنجاز بالبرنامج لا يؤدي دائماً إلى تطوير السلوك في العمل فهناك عوامل عديدة غير البرنامج التدريبي تؤثر على الأداء في محيط العمل والتقييمات في هذه الفئة قد تحتوى على :

* مقارنات ما قبل وما بعد البرنامج .

* إشراف من رؤساء المشارك ومروسيه والمراقبين .

* مقارنات إحصائية .

* متابعات على المدى البعيد .

٤- النتائج : Results

تستخدم التقييمات عند هذا المستوى للربط بين نتائج البرنامج وتطوير المؤسسة وبعض النتائج التي يمكن فحصها ودراستها تتضمن توفير النفقات ، وتطوير وتحسين المنتج النهائي للمؤسسة ، ورفع كفاءة الجودة .

ويشمل هذا جمع البيانات قبل وبعد البرنامج والقيام بتحليل التطور الحادث وفي هذا التقييم يجب صنع كل ما بوسعنا لعزل المتغيرات الأخرى التي قد تكون هي السبب في ذلك التطور والتحسين .

ثانياً : أسلوب باركر Parker

وهناك طريقة أخرى اقترحها Treadway Parker لتصنيف أنواع التقييم طبقاً للمعلومات المجمعة . وكما الوضع مع نموذج Kirkpatrick قام Parker بتقسيم

ودراسات تقييم المعلومات إلى أربع مجموعات .

* أداء العمل Job performance

* أداء المجموعة Group performance

* رضا المشارك Participant Satisfaction

* كمية المعرفة التي اكتسبها المشارك Participant Knowledge Gained

وبالرغم من تشابه هذا الأسلوب مع أسلوب Kirkpatrick فإن هناك بعض الاختلافات في هذه التصنيفات كما نسردها على النحو التالي :

١ - أداء العمل :

هو تقييم مدى تقدم الأشخاص في العمل ، وتحديد مدى مساهمة البرنامج في تطور أداء العمل ويأتى التقييم من القياسات الموضوعية لأداء العمل بما فى ذلك ناتج العمل، نوعيته ، التوقيت ، وتوفير النفقات ، بالإضافة إلى التغيرات القابلة للملاحظة فى السلوك بموقع العمل والتي تشير إلى حدوث تحسن بالأداء .

٢ - أداء المجموعة

يحدد هذا النوع من التقييم تأثير البرنامج على مجموعة ما يعمل المشاركون من خلالها أو التأثير المحتمل للبرنامج على المؤسسة ككل . وهذه منطقة يصعب تقييمها نظراً لتأثير عوامل عديدة أخرى غير التدريب على أداء مجموعة العمل . تتضمن أنواع بيانات التدريب قياسات أداء المجموعة للإنتاجية الكلية ، مثل: الإنتاج ، معدلات الأخطاء ، التكاليف ، التغيب عن العمل ... إلخ .

وبالنسبة لهذا التقييم يفضل جمع بيانات ما قبل وما بعد لمقارنة التطورات التي طرأت ومحاولة عزل تأثير المتغيرات الأخرى على قدر الإمكان .

٣- رضا المشاركين :

يحدد هذا النوع من التقييم مدى رضا المشاركين عن البرنامج . ويشمل ذلك محتويات البرنامج ، طرق التدريب ، ووجهة نظرهم تجاه ما تعلموه . وعادة ما تستخدم استمارات استطلاع الرأي التي توزع في نهاية الدورة التدريبية ، وأيضاً المقابلات التي تجرى مع المشاركين لتجميع معلومات عن مدى رضائهم عن البرنامج .

٤- المعارف التي حصل عليها المشاركون :

يقرر هذا النوع من التقييم نوعية الحقائق والأساليب أو المهارات التي استوعبها المشاركون . وفي هذا التقييم يكون من الأفضل أحياناً إجراء اختبارات للمعلومات قبل وبعد الدورة لقياس مقدار المعارف والمعلومات التي تم اكتسابها . وإذا كان هدف الدورة اكتساب مهارة معينة ، فمن المفيد للمشاركين التدرب عليها ومحاكاتها لمعرفة مقدار ما اكتسبوه وطبقاً لأسلوب Parker ، فإن معظم دراسات التقييم تركز على الصنفين الأخيرين وهما رضا المشاركين والمعارف التي حصلوا عليها وقليلاً ما تندرج هذه الدراسات تحت أداء العمل أو أداء المجموعة .

والخلاصة : هي أن برنامج تنمية الموارد البشرية يتم تقييمه على أساس المشاركين الذين تم تدريبهم وردود أفعالهم الشخصية تجاه البرنامج ، ومقدار المعلومات الجديدة التي تم استيعابها فضلاً عن تطبيق مواد البرنامج .

ثالثاً : أسلوب شركة بيل The Bell System

تم تطوير أسلوب مختلف قليلاً كنتيجة دراسة قام بها كل من شركة The Bell System & AT & T و Mary Jo Kulp & Stephanie Jackson وتم تقديم المستويات التالية لنتائج البرنامج :

* مخرجات ردود الأفعال Reaction Outcomes

Capaility Outcomes	* مخرجات الإمكانيات
Application Outcomes	* مخرجات التطبيق
Worth Outcomes	* مخرجات القيمة

١ - محصلات حدود الأفعال :

يمثل هذا آراء المشاركين فى البرنامج ككل ، أو فى محتوياته التفصيلية ، مثل : مدة البرنامج ، المواد الدراسية ، طرق التدريس أو الأنشطة . وباختصار ، مدى قبولهم للبرنامج ككل ؟

٢ - محصلات الإمكانيات :

يشمل ذلك ماذا يتوقع أن يعرفه المشاركون أو يعتقدونه أو يفعلونه أو ينتجون فى نهاية البرنامج .

٣ - محصلات التطبيق :

يتضمن ماذا يعرفه المشاركون أو يعتقدونه أو يفعلونه أو ينتجون فى البيئة الطبيعية الواقعية التى من أجلها أعد لهم البرنامج .

٤ - محصلات القيمة :

تعد هذه أكثر النتائج أهمية لأنها توضح قيمة التدريب بالنسبة لتكاليفه . ويمثل هذا الناتج إلى أى مدى استفادت المؤسسة من التدريب ، آخذين فى الاعتبار الأحوال والوقت والجهد والموارد المستثمرة .

المستويان الأولان يمثلان الأهداف الفورية للتدريب ، أما المستويان الآخران فهما يمثلان النتائج على المدى البعيد .

أسلوب كيرو CIRO

هناك أسلوب عام رابع لتصنيف أنواع التقييم اقترحه كل من Peter Warr ،

Michael ، Bird & Neil Rackham ، وهو أسلوب فريد للتصنيف وكما الرضع مع الأساليب الثلاثة السابقة ، يوجد أربعة أصناف رئيسية لتقييم الدراسات وهي تشكل الحروف : CIRO

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| Context Evaluation | ١- تقييم السياق |
| Input Evaluation | ٢- تقييم المدخلات |
| Reaction Evaluation | ٣- تقييم ردود الأفعال |
| Outcome Evaluation | ٤- تقييم النتائج |

١- تقييم السياق Context Evaluation

يتضمن هذا الحصول على واستخدام معلومات عن الوضع العملي «البيئة المحيطة» لتقرير النواحي التدريبية المطلوب . ويقرر التقييم ما إذا كانت هناك حاجة للتدريب ، وفي أثناء هذه المرحلة يتم تقييم ثلاثة أنواع من الأهداف : الأهداف النهائية : وهي أوجه القصور المعينة بالمؤسسة التي سيتغلب عليها أو يحد منها البرنامج .

الأهداف المتوسطة : وهي التغييرات في سلوك الموظفين في العمل اللازم لتحقيق الأهداف النهائية .

الأهداف الفورية : وهي المعارف الجديدة والمهارات أو وجهات النظر التي ينبغي للعاملين أن يكتسبوها لتغيير سلوكهم حسب المطلوب ، للوصول إلى الأهداف المتوسطة.

وهذه المستويات الثلاثة من الأهداف ليست دائماً على قدم المساواة في الأهمية . فباختصار نجد أن تقييم البيئة المحيطة يتكون من تجميع المعلومات عن القصور في الأداء ، ثم تقدير أهمية هذه المعلومات لتحديد متطلبات تنمية

الموارد البشرية حيث يتم تصنيف هذه الأهداف إلى ثلاثة مستويات على أساس هذه النتائج .

٢- تقييم المدخلات Input Evaluation

يتكون تقييم المدخلات من الحصول على واستخدام معلومات عن موارد التدريب الممكنة للخيار بين المدخلات البديلة إلى برنامج تنمية الموارد البشرية ويتضمن هذا النوع من التقييم تحليل الموارد المتاحة وتحديد إمكانية نشرها حتى تكون أمامنا فرصة كبيرة لإحراز الأهداف المطلوبة وقد تحد بعض العوامل ، مثل: الميزانية ومتطلبات الأداء من الخيارات المتاحة .

ومن الأسئلة التي ترتبط بهذا التقييم :

- * ما هي المميزات المرتبطة بالطرق المختلفة للتدريب ؟
 - * هل من المفيد للمؤسسات الخارجية أن تلعب دوراً فعالاً في تنفيذ البرنامج؟
 - * هل من المفروض تطوير البرنامج مع الموارد الداخلية ؟
 - * هل ينبغي للمؤسسات الشريكة أن تشترك في البرنامج ؟
 - * ما هي النتائج التي تم إحرازها عند تنفيذ برنامج مماثل في الماضي ؟
- وعلى هذا ، يشير التقييم إلى عملية جمع الأدلة واستخدامها لتقرير نوعية برامج التدريب التي سيتم تنفيذها .

٣- تقييم ردود الأفعال Reaction Evaluation

يشمل ذلك الحصول على واستخدام معلومات عن ردود أفعال المشاركين لتطوير عملية تنمية الموارد البشرية . كما يقوم بعض المدربين بعمل محاولة لاكتشاف آراء المشاركين في البرنامج في نهاية الدورة ، وفي تقييمات المتابعة .

والصفة المميزة لهذا النوع من التقييم هي أنه يعتمد على تقارير المشاركين الذاتية. وليس هناك شك أن آراء المشاركين يمكن أن تكون مساعدة ومفيدة جداً إذا تم تجميعها بأسلوب منظم .

٤- تقييم النتائج Outcome Evaluation

ويشمل ذلك الحصول على واستخدام معلومات عن النتائج «مخرجات» التدريب لتطوير البرامج المستقبلية وهذا أهم جزء في عملية التقييم .

وإذا ما أردنا الاستفادة من تقييم المخرجات فلا بد من الإعداد الجيد قبل بدء البرنامج التدريبي وهناك أربع مراحل تشكل تقييم المخرجات :

* تحديد أهداف الاتجاه .

* اختيار أو تكوين بعض القياسات لهذه الأهداف .

* عمل القياسات في الوقت المناسب .

* تقدير النتائج واستخدامها لتطوير البرامج التالية .

لتحديد نتائج التدريب ، من المفيد أن نفكر على أساس التسلسل الهرمي لنتائج التدريب الذي يتطابق مع المستويات الثلاثة للأهداف التي تم مناقشتها فيما قبل ، وهي النتائج الفورية والمتوسطة والنهائية .

ويعمل برنامج تنمية الموارد البشرية الناجح على إحداث بعض التغييرات في المشارك نفسه ، وهذه هي النتيجة الفورية ، حيث يتعكس التدريب في شكل تبدلات أو تغييرات في المعرفة ، والمهارات ، ووجهات النظر .

وبالرغم من تداخل هذه الصفات وارتباطها ببعض ، فمن المفيد عادة أن نعتبرها وحدات منفصلة للوصول إلى تحليل سليم .

يمكن قياس مقادير المعرفة والمهارة ووجهة النظر بمجرد انتهاء الدورة التدريبية وقبل أن يغادر المشارك مكان البرنامج .

وبرامج تنمية الموارد البشرية لا يتم عقدها أساساً لأجل أن نتعلم شيئاً ، فالاهتمام الأول هنا هو إحداث تغيير إيجابى داخل المشارك نفسه أو الوصول إلى نتائج متوسطة ، ويشمل ذلك تغيير السلوك فى موقع العمل والذى بدوره لن يكون هناك تغيير فى أداء العمل . والتغيير فى المعرفة والمهارات أو وجهة النظر لا يعنى بالضرورة ضمان تغير أداء العمل ، فهناك أمثلة عديدة على فشل تنفيذ برامج تنمية الموارد البشرية فى محيط العمل - ولضمان النجاح ، لابد من عمل هذه التغييرات فى محيط العمل لضمان تغير السلوك فى العمل والتغييرات فى محيط العمل هى أساساً مسئولية الإدارة المتسلسلة . إذا حدث تغيير فى أداء المشاركين فى العمل فسوف تتأثر المؤسسة بذلك بطريقة ما . والتأثير على المؤسسة هى النتيجة الأساسية الجوهرية لأى برنامج تنمية للموارد البشرية .

وهناك طرق متعددة لمتابعة وتقييم المتدرب أثناء فترة التدريب يمكن استخدام طريقة واحدة منها أو أكثر ، وأهم هذه الطرق ما يلى :

الاختبارات الشفوية Oral Tests : على هيئة أسئلة شفوية توجه للمتدربين بهدف التعرف على مدى ما إكتسبه المتدرب من معلومات ومهارات وخبرات عملية تفيده فى عمله كمعلم .

الاختبارات التحريرية Written Tests : على هيئة أسئلة يجيب عنها المتدربون كتابة ، وتهدف إلى قياس مدى ما إكتسبه من خبرات ومهارات يستطيعون تطبيقها عند العودة إلى مدارسهم .

استمارات إستطلاع الرأى Questionnaires : وتحتوى على عدة أسئلة غير مباشرة توضح الإجابة عليها مدى إستفادة المتدرب من حضور البرنامج التدريبي .

التقارير Reports : حيث يعد كل متدرب تقريراً يدون فيه أهم محتويات البرنامج ، وأهميتها بالنسبة له كمعلم ، وكيف يستفيد منها أو من بعضها .

البحوث Researches : حيث يعد كل متدرب بحثاً نظرياً أو تطبيقياً فى بعض النواحي التربوية ذات الصلة بالبرنامج ، وتستخدم طريقة البحوث فى التقييم عادة فى البرامج الطويلة .

الملاحظة Observation : حيث يقوم أخصائى التقييم بملاحظة المتدربين أثناء حضورهم البرنامج التدريبى ، ويدون فى إستمارة الملاحظة كل ما يتعلق بسلوك المتدرب ومدى انتظامه فى البرنامج ، ومدى تفاعله مع عناصر البرنامج ، ومعدل ما يحرزه من تقدم فى السلوك واكتساب الخبرات التى تفيده فى عمله كمرئى .

الدروس العملية Demonstrations : حيث يقوم كل متدرب بتدريس أحد الدروس المقررة على تلاميذه أو جزء من الدرس أمام زملائه وتحت إشراف المدرب، للوقوف على مدى ما أحرزه المعلم من تحسن فى طرق التدريس .

الاستمارة المزدوجة : وهى عبارة عن إستمارة اختبار يجرى للمتدربين فى أول أيام البرنامج التدريبى بهدف الوقوف على مستوى المتدربين قبل التدريب ، ويجرى نفس الاختبار بنفس الأسئلة لنفس المتدربين بعد إنتهاء التدريب ، مما يتيح الفرصة للوقوف على ما أحرزه المتدرب من تقدم بفعل التدريب .

٣- متابعة وتقييم المتدرب فى المدرسة بعد التدريب :

وتهدف هذه العملية إلى التأكد من مدى إنتقال أثر التدريب ، ومدى فاعليته فى الإرتفاع بمستوى أداء المعلم بعد عودته لمدرسته ويتم التقييم أمام رؤسائه ، فيتضح لإدارة المدرسة مدى جدوى التدريب فى هذه المرحلة التعليمية بوجه عام وبالنسبة للمدرسة بوجه خاص ، كما يعتبر تقييم المتدرب فى هذه المرحلة فرصة لتقويم البرنامج التدريبى نفسه للوقوف على نواحي القصور لمعالجتها فى البرامج المستقبلية .

ويمكن استخدام طريقتين لمتابعة وتقييم المتدرب فى المدرسة بعد إنتهاء فترة التدريب ، ومن الممكن استخدام أحدهما أو كلاهما :

١ - المتابعة المكتبية :

ويقوم بها الرؤساء المباشرين للمعلم كالمدرس الأول أو موجه المادة ، حيث يقوم المتابع بكتابة تقرير عن المتدرب يبرز فيه مدى تقدمه فى أداء عمله كمعلم ، وفى سلوكه كمربى - بعد التدريب - وهذا النوع من المتابعة سهل وعملى لأنه إمتداد لعمل الرؤساء المباشرين الذين يقومون بعملية المتابعة والتقييم فى أماكنهم الطبيعية .

٢ - المتابعة الميدانية :

ويقوم بها أخصائيو التقييم من قبل الجهة المشرفة على التدريب لمتابعة المتدرب وتقييمه فى موقع العمل للوقوف على مدى ما أحرزه من تقدم وتطور بفعل التدريب ، ونظراً لصعوبة توفير العدد المطلوب من أخصائى التقييم ، يكتفى بمتابعة عينات من المتدربين ، أملاً فى تحسين مستوى البرامج التدريبية التالية ، ويستخدم أخصائيو التدريب إستمارات تقييم سبق إعدادها لهذا الغرض.

وأخيراً يتضح أنه يلزم لتحقيق تنمية الموارد البشرية ضرورة الانتقال من التدريب بالنشاط إلى التدريب بالنتائج وذلك للأسباب الآتية :

١ - الاتجاه العام لتقييم كل شئ ، حيث أن الأفراد فى كل مجالات العمل يميلون لتقييم وقياس الآثار الناتجة عن أنشطتهم ، كما أن أغلب المنظمات تريد أن تعرف ما هو التأثير الذى تحدثه إدارتهم وبرامجهم وخدماتهم لدى عملائهم .

- ٢- ارتفاع الحس الاقتصادى : أذى نقص التمويل وقلة الموارد إلى تقييد حرية إدارة تنمية الموارد البشرية وزاد من الحاح الإدارة ورغبتها فى معرفة أساليب ومعايير قياس نتائج عمل هذه الإدارة ومقارنتها بغيرها .
- ٣- صعوبة الحصول على الاعتمادات اللازمة للتدريب وتنمية الموارد البشرية، مما يتطلب معه تأكيد نجاح البرامج السابقة من خلال التقييم بقياس الجودة حتى يكون دافعاً للحصول على اعتمادات إضافية فى المستقبل .
- ٤- تزايد الضغط من الإدارة العليا لمزيد من المشاركة فى إدارة تنمية الموارد البشرية فى ضوء تغيير هيكل العمالة وانتشار تكنولوجيا الإنتاج فالعصر القادم عصر العلم والتدريب المستمر .
- ٥- تزايد الاتجاه لاستخدام أسلوب إدارة الجودة فى التقييم لتحسين الأداء ونوعية المنتج التدريبى أو التعليمى .

مراجع الفصل السادس :

المراجع العربية

١- عبد الرحمن توفيق (١٩٩٧) تقييم التدريب ج.ع .

المراجع الاجنبية

- 1- European Rescorch Associates (1988) : The training needs of staff in the community's higher education Luxembourg : office for official publications of the European) .
- 2- Jan Van den Akker (1999) Design approaches and tool in education and Training . (Boston : Klu) .
- 3- Rob Halsall (1996) Education and Training 14-19 chaos or coherence ? (Lonon : D.Fulton) .
- 4- Unesco (1988) : Cost- effectiveness of training modalities in population education . (Bangkok : Unesco P.R.O) .
- 5- USAIS (1996) "Strategic Training" (Washington, D.C. : USAID) .



مقدمة :

يزخر التراث التربوي بكم هائل من الأدبيات المتنوعة عن المعلم: دوره ومكانته وموقعه فى النظام التربوى وأثره فى تفعيل العملية التعليمية أو ترديها.

ولقد أكدت الأدبيات على إختلاف توجهاتها أن المعلم هو العنصر الحاسم فى تقرير شكل العملية التربوية ومضمونها ومدى فاعليتها.

والمعلم العربى ليس إستثناء من هذه التعميمات وتلك المقولات عن المعلم ومكانته ودوره الطليعى فى عملية الإنماء التربوى والتعليمى فى مجتمعه الذى أصبح من الحقائق والشواهد المعاصرة، ورغم أن ظروف القيام بهذا الدور والوضعية التى يُمارس فى ظلها لم تكن دوماً ملائمة، فمع الضغوط الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالمعلم، ومع النظم التعليمية المتخمة بالمشكلات انحصر هذا الدور الطبيعى للمعلم.

وسنحاول فى هذا الفصل إستشراف التغييرات المتوقع أن يشهدها العالم عامة ومنطقتنا العربية خاصة فى بدايات القرن الحادى والعشرين، ومتطلبات التغير فى دور المعلم لمواجهة تحديات القرن القادم، بالإضافة لإستعراض دور كليات ومعاهد إعداد المعلمين فى ضوء هذه التغيرات والمتطلبات.

الفصل

السابع

التخطيط

لتعزيز دور

المعلم فى

عالم متغير

الوطن العربي الواقع والتغيرات والمتطلبات :

(١) دول هذا الوطن مستهدفة بواسطة العديد من القوى الدولية والإقليمية بقصد الهيمنة على مقدراتها السياسية والإقتصادية والثقافية. وما محاولات العنف والتخريب التي تتعرض لها بعض دوله إلا دلالات على هذا الإستهداف من القوى الخارجية، بقصد أن تُفتت هذه المحاولات من عضد دول المنطقة وتعطل مشروعاتها التنموية الموحدة من خلال صيغة مجلس التعاون لدول الخليج او دول الإتحاد المغاربي على سبيل المثال، بالإضافة لإثارة النزعات الحدودية بين دول هذا التجمع التي تعمل كالسوس الذي ينخر في عظام هذا الكيان مما يمنع تلاحم وتضافر قواها وتحقيق إنطلاقتها القوية للمشاركة في صنع التقدم والإستقرار في عالم الغد.

(٢) تشهد الكثير من مناطق العالم ودوله ومنها المنطقة العربية العديد من الأزمات الاقتصادية والاجتماعية خاصة الأقطار العربية مزدحمة السكان قليلة الموارد مصر والسودان والجزائر، وقد تكون هذه الأزمات أمر طبيعي أو مختلق بقصد ضمان بقاء هذه الدول معتمدة على الدول الكبرى أو المؤسسات الدولية كالبنك الدولي وصندوق النقد الدولي بحثا عن الحلول لمشكلاتها مما يكرس المزيد من التبعية والهيمنة الأجنبية. وبما لا يوجد طريقاً آخر أمام دول هذه المنطقة إلا الإنضمام لمنظومة الدول الشرق اوسطية كمؤسسة اقتصادية تتولى التعامل مع التكتلات الاقتصادية العالمية كبديل للتعامل الفردي لدول هذه المنطقة أو تعاملها مجتمعه من خلال إطار جامعة الدول العربية مع هذه التكتلات الدولية.

(٣) يشهد العالم ودول منطقتنا كجزء منه إنفتاحاً اعلامياً وثقافياً وحضارياً عالمياً، حيث أن تقدم وسائل الإتصال السريعة والآتية تعبر الحدود بلا قيود الآن من خلال شبكات الأنترنت برسائلها ومضامينها المختلفة الإيجابية

والسلبية، كما أن وسائل الرقابة التقليدية أصبحت بدائية عديمة الكفاءة وقليلة الفاعلية في منع أو تحصين الفرد والمجتمع ضد إستقبال محتويات الرسائل الإعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات أخرى. إن التحصين الحقيقي لمواجهة هذا التدفق الإعلامي الثقافي الوافد يعتمد على وعى الفرد والمجتمع وقدرتهما على الفرز النقدي، ولذلك يتعاظم دور المؤسسة التربوية في مجتمعتنا وبالتالي دور أهم عناصرها وهو المعلم حتى نحافظ على هوية مجتمعتنا ونحفظها من المسخ أو الذوبان دون أن تتحول مجتمعتنا إلى متحف تراثي منغلقة وجامد بل معامل تستقبل وتفرض وتبتكر عناصر ملائمة لمقومات ثقافتنا.

(٤) التحول الديمقراطي الذي لم يعد مجرد إستجابة لمطالب فئات وطبقات جديدة ترغب في المشاركة السياسية وصنع القرار فحسب، ولكن هذا التحول أصبح شرطاً لتكريس ثورة الإتصالات وأستخدام الأجهزة الحديثة وثورة التكتلات الاقتصادية غير التطوعية التي تتطلب جميعها مشاركة العقول البشرية بقوتها الكاملة في ظل هامش من حرية العقل في الإبداع والإبتكار.

(٥) إن الأقوياء في عالم الغد والقرن الحادي والعشرين ليسوا هم من يملكون قوى التدمير ولكن هم من يملكون قوة اقتصادية وتكنولوجية للإنتاج والبناء وأماناً أمثله: اليابان... والنمور الاسيوية فهم لا يملكون أسلحة نووية أو أى قوى تدميرية ولكن يملكون اقتصاداً قوياً وإبداعاً تكنولوجياً مكنتهم من أن يصبحوا اليوم في عداد أقوياء العالم وينالون إحتراماً وحساباً دولياً لا يستهان به.

والآن أين دور المعلم في ظل هذه التوقعات؟ لقد فرضت التغيرات السابقة تغيراً في دور المعلم بإعتباره كما ردد رواد التربية الاوائل حجر الزاوية في البناء التعليمي، فلم يعد الدور محصوراً في نقل التراث الثقافي والمحافظة

عليه - باعتبار المعلم وسيط لنقل المعرفة - لقد ظهرت الحاجة لأدوار جديدة للمعلم مثل دوره كموجه لتلاميذه، دوره باعتباره موجهاً لثقافة مجتمعه، دوره باعتباره إدارياً أو مستنولاً عن إتخاذ القرار التعليمي، فقد فرضت التغيرات والتحولات التي يشهدها عالمنا على المعلم الاضطلاع بالأدوار التالية:

أدوار المعلم قديماً وحديثاً:

فى ضوء التطورات والنظريات العلمية والأفكار الإجتماعية التى نقلت المجتمع الإنسانى الى أهم عصر من عضور الثورات العلمية والتكنولوجيا المتتابعة التى يعجز الإنسان عن ملاحقتها، تبرز لنا تساؤلات عن دور المعلم الجديد فى ضوء كل تلك التطورات وما المطلوب منه ممارسته الآن ومستقبلاً؟ وماهى الأدوار التى كان يمارسها المعلم سابقاً؟ من المعروف أن المعلم إنحصر دوره سابقاً فى (مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٨: ١٣٥):

(١) نقل المعلومات من مصادر محددة إلى الطلبة، حيث أصبح هو نفسه مصدراً - يكاد يكون وحيداً للمعلومات، وبهذا فهو أقرب ما يكون إلى (مخزن للمعلومات).

(٢) تلقين المعلومات للطلبة، والتأكد من حفظهم لها، وتوجيه الطلبة إلى " المحافظة على القيم وأنماط السلوك المتوارثة.

(٣) إكساب الطلبة مهارات محددة فى القراءة والكتابة والحساب وغيرها، مما يقتضيه المنهج. ويتبع ذلك إستخدام وسائل محددة تقوم أساساً، على حشو الذهن والإنضباط الشديد، وفرض حفظ المعلومات المقدمة كنصوص لاتقبل المناقشة والجدل، وإعتبار المعلم محور العملية التربوية، والإهتمام بالجوانب النظرية دون العملية.

أما بالنسبة للأدوار الجديدة والحديثة المطلوب أداؤها من قبل المعلم، فهي منبثقة، أساساً، من الأهداف الموكول الى التربية تحقيقها، حيث أصبح دور التربية الأساسى، تلبية إحتياجات المجتمع من القوى العاملة، لجميع الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والتقنية، بما فيها من خبرات ومهارات وإتجاهات ومعلومات، فضلاً عن تلبية حاجات الإنسان المتزايدة من غذاء وصحة وبناء وترفيه إضافة الى غرس القيم والفضائل الأخلاقية والدينية فيه. لاشك أننا لانستطيع أن نطالب التربية بتحقيق كل هذا وأكثر منه، مالم نتجه الى التربية نفسها، فنجددها ونطورها بعناصرها وبنيتها ومناهجها ووسائلها.

وإذا كان المعلم هو قائد العملية ومهندسها ومديرها، فلا بد أن يتحدد أدواره بشكل علمى وعملى، دون أن يكون هذا التحديد نوعاً من التغيير الجزئى المنعزل عن بقية عناصر العملية التعليمية، والعوامل المجتمعية الأخرى. ومن هذا المنطلق، يتفق أغلب الباحثين والمربين على جملة من الأدوار الجديدة المطلوب أداؤها من قبل المعلم، ويمكن تلخيصها فى الآتى:

(١) أن المعلم مسؤول عن تشكيل تفكير الطلاب وتعويدهم على التفكير العلمى والمنطقى وشروطه وقواعده، وليس عن تلقينهم المعلومات وحفظها بشكل آلى، ينبغى عليه أن يرشدهم الى كيفية الحصول على المعلومات.

(٢) المعلم مرشد وموجه لطلابه علمياً ونفسياً وإجتماعياً وسلوكياً، وهو أداة للتجديد والتغيير.

(٣) المعلم رائد إجتماعى وعنصر تغيير فى المجتمع، وحلقة إتصال بين المدرسة والبيئة، وهو الذى يجسد قيم المجتمع، ويؤدى أنماط السلوك المرغوبة والصحيحة أمام طلابه، بإعتباره قدوة لهم.

(٤) المعلم منظم للنشاطات التربوية اللاصفية، وعضو عامل في جمعيته، وعنصر إيجابي في المحافظة على كرامة مهنته، وإعلاء سمعتها، وفي العمل للمحافظة على حقوق زملائه، وأدائهم لواجباتهم.

(٥) المعلم عضو منفذ للسياسة التربوية للدولة، ومدير لعملية التدريس داخل الصف بإعتباره منفذاً للمنهج، ومرشداً، ومجرباً للمعلومات، ومستخلصاً للمهارات الجديدة.

(٦) المعلم عنصر تعاوني مع زملائه، ومع العاملين في مدرسته، وهو شريك في إدارة المدرسة وتنظيمها ورفع سمعتها، وشريك لأولياء الأمور في تربية أولادهم، بإعتباره غارساً للقيم والاتجاهات والميول الإيجابية.

(٧) المعلم مسؤول عن تنمية ثقافته المهنية والعملية والإجتماعية، بحيث يعتبر ذلك إحدى واجباته الرئيسية، ومسؤولياته المهمة، آزاء تلاميذه.

(٨) المعلم ذو دور هام في توطيد التعاون مع المؤسسات المجتمعية الأخرى، التربويه والإجتماعية وخاصة في مجال إعداد البحوث والدراسات والمشاريع التربوية وتربية الجيل الجديد.

(٩) للمعلم دوره في دراسة الأهداف وتقويم المناهج والوسائل، وحسن أداء كل ذلك بالتعاون مع الجهات التربوية المسؤولة.

في الوقت الذي نعد فيه بعض الأدوار الأساسية التي ينبغي للمعلم ممارستها، فلا بد من الإشارة الى أن هناك أدواراً أخرى، قد تكون أساسية أو فرعية، توكل للمعلم، وقد تختلف من حيث حجمها وأهميتها وطبيعتها، تبعاً لفلسفة الدولة وسياساتها التربوية، ومطالب مجتمعاتها ومن الناحية الأخرى فإن هؤلاء المعلمين لا يستطيعون أن يؤديوا أدوارهم هذه بمعزل عن باقي المؤثرات الإجتماعية الأخرى، أو على أساس أنهم الأفراد الوحيدون ذو التأثير فيهم (في الطلاب)، ومن هنا فإن

عليهم أن يشجعوا طلابهم على أن يصبحوا موجهين ذاتياً، وعلى أن يتصرفوا باعتبارهم كباراً ناضجين.

الوظائف المتوقعة للمعلم العربي مستقبلاً :

(١) المعلم كملاحظ سيكولوجي وهذا يتطلب اهتمام بامراج إعدادة بتزويده بالمعرفة السيكولوجية التي تمكنه من التشخيص السيكولوجي لمشكلات التلاميذ مثل مشكلات النشاط الزائد وتشتت الإنتباه.

(٢) المعلم كإخصائى تكنولوجى فى عالم تقنيات التربية الحديثة، وهذا يتطلب أن يتضمن برنامج إعدادة التدريب على إستخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة فى التدريس وتكنولوجيا المعلومات.

(٣) المعلم كمربى يعمل على تنمية كل جوانب الشخصية عقلاً ونفساً وجسماً وهذا يتطلب أن يتضمن برنامج إعدادة قبل الخدمة كل ما يختص بأمور التغذية والتربية البدنية والتربية الموسيقية والتربية الدينية والتاريخية والإنسانية والفلسفية والإجتماعية.

(٤) المعلم كمصلح إجتماعى يعمل على إدماج الفرد فى مجتمع الكبار وتكيفه لمواجهة التغير وهذا لا يتأتى إلا إذا تضمن برنامج اعداده أساليب التنشئة الإجتماعية وثقافة وطبيعة المجتمع الذى يعد للتدريس فيه من حيث نظمه ومقوماته وقيمه.

(٥) المعلم كمُرشد حرفى أو مهنى يعمل على إكساب طلابه مهارات يدوية وتكنولوجية مع الإتجاهات التى تفيد فى تأصيل قيم العمل والإنتاج.

(٦) المعلم كإخصائى علمى فى مجال تخصصه وهذا يتطلب إعداداً أكاديمياً وعلمياً متعمقاً فى مجال التخصص فى ظل تقدم علمى سريع وتغير فى مجال المعرفة العلمية المتخصصة فى شتى المجالات.

واقع إعداد المعلم، عربياً وخليجياً :

يمكن القول أن بدايات إعداد المعلم، عربياً أو خليجياً في العصر الحديث تعود الى مطلع هذا القرن، وخاصة بعد إنحسار السيطرة العثمانية، وتحرر الكثير من الدول العربية من السيطرة الأجنبية، التي تركت آثارها على النظام التربوي العربي، ونظام إعداد المعلمين نظام فرعى منه، وقد سعت الدول العربية ودول الخليج العربي كل حسب ظروفها وإمكاناتها إلى تطوير العملية التربوية، بما فيها إعداد المعلمين لمراحل التعليم كافة. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨ : ٨-١٣)

وحققت بعضها خطوات واسعة في هذا المجال، الا أن مايزل من جهد أولى ومن إهتمام بمسألة إعداد المعلمين، لم يكن بالمستوى المطلوب، ولايلبى الطموحات المشروعة للأمة العربية، وحاجاتها المستقبلية، إذ أن الكثير من هذه الأنظمة والبرامج الفرعية لإعداد المعلمين، قد أتت مسaire للواقع والضرورة، حيث لجأت بعض الدول الى سد إحتياجاتها الآتية من معلمين يحملون عبء التعليم التقليدي، وبأعداد محدودة، وبمستوى متواضع. ولقد أشارت بعض الدراسات الى مشكلات إعداد المعلم، المتمثلة في إختلاف مستويات الإعداد، والإهتمام بالكم على حساب النوع، وغياب الفلسفة التربوية الموحدة لإعداد المعلم، فضلاً عن ضعف الرغبة في الإقبال على مهنة التعليم، والتسرب منها، والمركز الإجتماعي المتدنى له، والظروف المادية التي يعيشها.

وعلى مستوى دول الخليج العربي يلاحظ أن جهوداً كبيرة تبذل في هذا الميدان سواء أكانت في الجوانب النظرية أم العملية. حيث كانت مسألة إعداد المعلم، وتدريبه، وتوفير الظروف المناسبة لعمله، موضع إهتمام كبير قطرياً، وعلى مستوى المنطقة. ومع ذلك فإن واقع إعداد المعلمين في دول الخليج العربي،

لا يختلف كثيراً عن واقعته في الوطن العربي بشكل عام إلا في بعض الخصوصيات المحدودة، والنابعة من طبيعة المنطقة وموقعها الإجتماعي والإقتصادي. كما يلاحظ أن عملية إعداد المعلمين قد تطورت في إطار تطور العملية التربوية كلها.

والمتتبع لمراحل تطور نظام ومؤسسات إعداد المعلمين في الخليج العربي، يجد أنها قد اتخذت لها مسارات معينة، قد تختلف بين هذا القطر وذاك، حجماً وغواً، إلا أنها تتفق في خطوطها العامة وهي:

(١) تطور نظام إعداد المعلمين، فيما يتصل بفترة الإعداد، من بضعة أشهر الى سنة، وستين، وثلاث، وأربع، وخمس حالياً.

(٢) تطور المصدر الذي يمد مؤسسات الإعداد بالقوى البشرية، من خريجي المرحلة الابتدائية، إلى خريجي المرحلة المتوسطة (الإعدادية) فالمرحلة الثانوية.

(٣) تطورت مناهج الإعداد ووسائله بشكل عام بصورة تدريجية.

(٤) تطورت أبنية مؤسسات إعداد المعلمين، من معاهد ودور معلمين وكليات، كما تطورت مستلزماتها ومرافقها.

(٥) تطورت مستويات معلمي المرحلة الابتدائية حيث أصبح يشترط في بعض الدول أن يكونوا من حملة الشهادات الجامعية العالية.

(٦) ظهرت محاولات تطويرية في بنية نظام الإعداد في بعض الدول، كإعداد معلمي المرحلة الابتدائية وإعداد معلم الفصل في إطار كليات التربية، في البحرين وكلية التربية الأساسية في الكويت، وإنشاء الكليات المتوسطة ومراكز العلوم والرياضيات لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، وإعداد معلم المرحلة الابتدائية لخمس سنوات بعد الدراسة الإعدادية في

الجمهورية العراقية، والإتجاه النسبي فى معاهد المعلمين نحو التخصص فى مؤسسات إعداد المعلمين فى بعض دول الخليج العربى.

وهذه المسارات، بلاشك، تمثل إتجاهاً إيجابياً، يتناسب مع نمو النظام التربوى، ويتناسب مع قدرات هذه الدول وتطورها، حيث سعت دول الخليج العربى، بكل قوة من أجل نشر التعليم بمختلف مراحله وخطت فى هذا المجال خطوات كبيرة، حتى حقق بعضها إلزامية التعليم ومحو أميته، وأنجزت دول أخرى تعميمه، واستعان أغلبها فى هذا الشأن بخبرات بعض الدول العربية، حيث إستقبلت عشرات الألوف من المعلمين فى مدارسها، لسد النقص فى مؤسساتها التربوية. وفى الوقت ذاته، سعت الى إنشاء مؤسسات حديثة لإعداد المعلمين والمعلمات من أبنائها وبناتها، وخطت فى ذلك خطوات مناسبة، رغم ما يعوق ذلك من مشكلات ليست قليلة.

ورغم جميع الجهود المبذولة لتطوير عملية إعداد المعلمين فى دول الخليج العربى، فإنه يتبقى هناك بعض المشكلات القائمة التى تعانى منها عملية إعداد المعلمين وتدريبهم وهى، فى هذا، لا تختلف كثيراً عما هو سائد فى الأقطار العربية عامة. وقد شخّصت هذه المشكلات من قبل العديد من المؤتمرات والدراسات، التى أعدت خلال السنوات الأخيرة، كما شخّصها الكثير من المسؤولين عن إعداد المعلمين أنفسهم ومن بين أهم هذه المشكلات:

(١) عدم وجود سياسة موحدة فى إعداد المعلم، على مستوى دول الخليج العربى، وأحياناً داخل الدولة نفسها، حيث نجد أن بعض الدول لا تفصل بين إعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانوية فحسب (من حيث مستوى الاعداد) بل تفصل بين أساليب إعداد المعلم للمرحلة ذاتها. فنجد، أحياناً، أن إعداد معلم المرحلة الابتدائية فى دولة واحدة، يعد بأكثر من أسلوب واحد.

(٢) عجز بعض دول الخليج العربي عن سد إحتياجاتها من المعلمين من مواطنيها، مما يضطرها إلى إستقدام معلمين من دول عربية أخرى، وأحياناً من غير العرب.

(٣) ضعف الإقبال على الإنتساب لمؤسسات إعداد المعلمين (بما فيها كليات التربية) فى بعض الدول.

(٤) العزوف عن المهنة، حيث تتسرب أعداد ليست قليلة من خريجي كليات التربية ومعاهد المعلمين، إلى الوظائف والمهن الأخرى أو العمل الحر. وتدل بعض الدراسات إلى أنه لا يلتحق بمهنة التعليم إلا ١١٪ من الخريجين فى بعض الدول، كما بلغ حجم المتسربين من مؤسسات إعداد المعلمين فى إحدى دول الخليج العربى أكثر من الثلث سواء عن طريق الإستقالة، أو النقل إلى وظائف أخرى.

(٥) عدم التوازن بين الجانبين الكمي والنوعي، حيث سعت بعض الدول، رغبة فى إلزامية التعليم أو تعميمه، إلى التوسع فى الجانب الكمي، مما أثر فى نوعية الخريجين من المعلمين. ورغم هذا، فما زال النقص واضحاً فى أعداد المعلمين، إذا ما أخذت بعين الإعتبار، النسب العالية المقبولة من الطلاب إلى المعلمين بالنسبة إلى كل مرحلة دراسية.

(٦) ضعف قدرة المعاهد الحالية على تكوين إتجاهات إيجابية، أثناء فترة الإعداد، نحو مهنة التدريس.

(٧) ضعف التكامل والترابط بين المناهج الثقافية والمهنية والعلمية، فضلاً عن إختلاف الدول فى تحديد أوزان هذه المناهج، بل إختلاف مسمياتها أحياناً، وتباين معنى المواد الثقافية ومفهومها ومحتواها، بين دولة وأخرى، فضلاً عن إختلاف مسميات مؤسسات إعداد المعلمين نفسها، بين: "معهد ومركز ومدرسة ودار... الخ.

(٨) ضعف التكامل بين برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، وعدم النظر الى مسألة تكوين المعلم باعتبارها وحدة واحدة تتألف من مرحلتين: هما الإعداد والتدريب.

(٩) عدم وجود إطار نظرى معين يُعتمد عليه كإطار مرجعى، وبالتالي فإننا نواجه بعمومية الهدف، وعدم وجود أهداف سلوكية يمكن تقويم أداء المؤسسات بواسطتها.

(١٠) قلة ممارسة مؤسسات إعداد المعلمين للإلتجهاات الحديثة فى البحث والتجريب والتقويم.

(١١) كما تعاني بعض مؤسسات إعداد المعلمين من مشكلات كثيرة، شخصتها بعض الدراسات والندوات، منها: تدنى مستويات الملتحقين بها، وضعف إقبال الطلبة على إستخدام المكتبة، ونقص المكتبة الحديثة فيها، وضعف التوجيه التربوى، وضعف الصلة بين الطالب والأستاذ فى كليات التربية، وعدم وجود بحوث تربوية، ونقص القاعات والمختبرات، ونقص الدوريات والمجلات، وضعف الإقبال على إستخدام المكتبة من قبل الطلبة فى الكليات المختلفة.

ورغم كل ما ذكر من مشكلات متعددة ومتنوعة، التى قد لا يخلو منها أى جهاز تربوى عربى فرعى آخر، بهذه الدرجة أو تلك، فيبقى أن ما بُذل فى هذا الشأن ليس قليلاً، وما تحقق واضح للعيان.. الا أنه تبقى هناك حقيقة لا بد أن نضعها أمامنا، هى أن مسألة الإعداد العلمى والمهنى والوطنى للمعلم فى دول الخليج العربى، مازالت دون الطموح. وان مما يمكن أن يسهم فى تقدمها هو المزيد من التعمق فى الجوانب النظرية والعملية، والإطلاع على التجارب العملية للتوصل الى الصيغة المناسبة لإعداد المعلم العربى فى هذه المنطقة، ولعل الحاجة الأكثر إلحاحاً هى فى المزيد من الإجراءات التى تضعنا على الطريق.

واقع برامج التعليم ومحتواها حالياً :

- (١) معظم برامج التعليم يتميز محتواها بسلبية المعرفة وبجزئيتها من حيث وحدة موضوع المعرفة وإبتعادها عن ملاحقة تطور المعارف الإنسانية، وانعزالها عن واقع الحياة الاجتماعية.
 - (٢) سيادة المنولوج المنفرد، الذي يعتمد على الحديث من طرف واحد، وعلى المعلم المتواتر المتوازي الذي نادراً ما يستعين بأساليب إثارة الفضول المعرفي، ومن ثم سلبية التلاميذ الذين يقنعون في النهاية بالحفظ عن ظهر قلب لما يتلقون دون فهم أو محاولة تفسيره.
 - (٣) غياب مخاطبة العقل والتركيز على إرهاب الذاكرة بكم من المعلومات التلقينية تكون مناسبة للتشكيك في مصداقية العلم عن طريق إثارة الغيبات والغزل مع القدرات عند التلقين.
 - (٤) غياب الروح الإيجابية الناقدة المبتكرة.
 - (٥) غياب التعريف بأهمية البحث كسبيل لاكتساب المعرفة ومن ثم غياب كل تعليم لمناهج البحث العلمي في جميع مراحل التعليم.
 - (٦) غلبة الإمتحانات من اسوأ ما تكون عليه صورتها كسبيل لإختيار المعرفة خلال العملية التعليمية، وذلك من خلال التهديد والترهيب لا الترغيب، وإثارة القلق قبل موعد الإمتحان وأحياناً كثيرة طوال الجزء الأغلب من العام الدراسي. وقد بينت دراسات أجريت على طلبة الثانوية في مدارس البلدان العربية والخليجية أن المظاهر السابقة مصاحبة للإمتحانات.
- وفي دراسة إستقصائية قام بها منتدى الفكر العربي والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية حول تطلعات قيادات الرأي العام العربي عن الأهداف المتوخاه للتعليم في المستقبل يمكن لنا أن نتبين أدوار المعلم وفقاً لهذه الأهداف وهي:

- (١) دور المعلم فى تحقيق النمو الجسمانى والوجدانى والعقلى للتلميذ.
- (٢) دور المعلم فى غرس الإيمان بالله ورسله والقيم الإنسانية لدى تلاميذه مهما كان معلم شامل (فصل) أو معلم مادة.
- (٣) دور المعلم فى غرس الإعتراز بالعروبة والأمة والوطن والوحدة، حيث أن القرن الحادى والعشرين قرن التكتلات الدولية الكبرى وإنفتاح الحضارات بعضها على بعض، قرن ترسيخ ثورة الإتصالات والمواصلات التى لا تعرف حدوداً أو قيوداً، مما سيضاعف الخطر على إستقلال أقطار الأمة وهويتها الحضارية، مما يتطلب مضاعفة الجهد من قبل نظمنا التعليمية لترسيخ الإعتراز بالعروبة ووحدة الأمة والأمن الإستراتيجى - الإقتصادى - الثقافى لكل أقطارها.
- (٤) دور المعلم فى تدريب تلاميذه على المواطنة والمشاركة المجتمعية، فإن هذه المشاركة هى وسيلة للتعبئة والإستنفار للإسهام البناء المنتج فى شتى مجالات الحياة المجتمعية الأخرى، لذلك فالمعلم مطالب بأن يعد الأجيال الجديدة للأمة، فكرياً، وسلوكياً، لأداء واجبات المواطنة والمشاركة الفاعلة المستولة.
- (٥) دور المعلم فى غرس قيم وممارسات العمل والإنتاج والإتقان.
- أن الواقع المرعب الذى تبرزه الدراسات حول تدنى الإنتاجية للعمال والمهنيين والعلماء العرب ومسؤولية التعليم عن ذلك، يفرض على نظام التعليم والمعلم إبتداع وإستحداث أساليب جديدة ليس فقط لغرس هذه القيم، ولكن الأهم من ذلك ممارستها فعلياً فى المدرسة منذ الطفولة.
- (٦) دور المعلم فى إعداد الإنسان العربى للتكيف مع المستقبل من خلال المرونة وسرعة الإستجابة للتغير وفق متطلبات العصر وآلياته. ويتأتى ذلك من

خلال التركيز عند إعداد المعلم على التفكير المنهجي في التعامل مع التغير المقصود أو المفاجئ، والإكتساب الذاتي للمعارف المتجددة والتوظيف السريع لها والاستجابة الفعالة مع المستجدات والمشكلات الطارئة في المحيط الشخصي والمجتمعي والعالمي.

(٧) دور المعلم في إعداد الإنسان القادر على صنع المستقبل من خلال-تنمية القدرة على الإبداع والابتكار. فنحن في حاجة للمعلم المبدع المبتكر كحد أدنى لتكون قادرين على صنع المستقبل وليس فقط معاشته، ويتحقق ذلك من خلال إهتمام برامج إعداد المعلم بصياغة الوعي والعقل، وأنماط التفكير والسلوك، للنظر إلى الأمام وليس الإرتداد إلى الماضي، أو التمرس في الحاضر، مهما كان الماضي مجيداً، ومهما كان الحاضر مضيئاً فالاعتزاز بالماضي وتراثه، والحاضر ومنجزاته يكونان فقط للإلهام الروحي والحفاظ على الهوية والتهيؤ لصناعة المستقبل، والتدريب على التفكير المستقبلي.

(٨) دور المعلم في تحقيق التنمية الشاملة وتوطين التكنولوجيا، وذلك من خلال التأكيد على إعداد الفرد للربط الدائم بين نموه الشخصي، معرفياً ومهارياً، مع نمو مجتمعه وإقتصاد بلده ليعي أن كلا منهما يؤثر ويتأثر بالآخر، وأن رفاه الفرد من رفاه المجتمع، وإن لم يسهم المعلم في جهود التنمية فيأثما يكرس التخلف في مجتمعه، كما أن دور المعلم هنا يتحقق من خلال إعداده ليكون قادراً على إكتشاف وتشجيع العناصر القادرة على الإبداع العلمي والتكنولوجيا من طلابه.

(٩) دور المعلم في تنمية التفكير المنهجي النقدي العقلاني والتعبير عنه بلغة عربية سليمة. أن الدور الملقى على المعلم هنا يقابل المحاولات التي تبذلها بعض الفئات لتغيب العقل أما بالمخدرات أو بالتطرف والهوس العقيدى.

الأوضاع الراهنة للمعلمين في الوطن العربي:

تستلزم المهام الملقاه على عاتق المعلم توافر نوعية ممتازة للإلتحاق بكليات إعداد المعلمين، حيث أنه مهما تطورت هذه الكليات وبرامجها فإن مستوى مخرجاتها يتوقف إلى حد كبير على مستوى مدخلاتها، كما أن الإقبال على كليات التربية مرتبط بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم ومهنة التعليم.

ولقد بينت دراسات عديدة (نخلة وهبة، ١٩٩٦)، (محمود السيد، ١٩٩٤)، (السيد سلامة الحميسى، ١٩٩٣)، (صلاح الدين إبراهيم، ١٩٩٢)، (ثناء العاصى، ١٩٨٩)، (نادية محمود شريف، ١٩٨٥) أن البلدان العربية تواجه مشكلة وجدت منذ أمد طويل ولكنها اتخذت فى العقود الأخيرة أبعاداً خطيرة تعرض النظام التربوى كله للإخفاق، وتختص تلك المشكلة بتدنى رواتب المعلمين والمدرسين والأساتذة فى مختلف مراحل التعليم، ولا شك أن تدنى الأجر المادى يقودنا شئنا أم أبينا إلى تدنى العطاء العلمى للمعلمين، وكثيرا ما يؤدى إلى تدنى مستوى الذين يقبلون بالتعليم مهنة لهم. (عبد الله عبد الدائم، ١٩٩٣).

إلا أنه من الجدير بالذكر أن بعض الدول العربية ومنها مصر ودولة البحرين قد تداركت أهميته العناية بتحسين وضع المعلم فقد شهدت الفترة (١٩٨٦ - ١٩٩٥) تركيزاً مكثفاً على تمهين التعليم، بمعنى جعل المدرسين من بين خيرة المشفقين من أبناء المجتمع، وذلك بتزويدهم بشقافة واسعة تشمل المبادئ الاجتماعية والأدبية والسياسية واللغوية والعلمية والتقنية المناسبة مع الحرص على أن يمتلك المعلمون قاعدة ذهنية تتيح لهم إستيعاب المهام الملقاه على عاتقهم، وأن يخضعوا إلى تحضير فى التربية الأساسية، وإعتماد برنامج إعدادهم قبل وأثناء الخدمة على عناصر التدريس التى تتناسب مع أى مستوى من مستويات التعليم أو المواد التى تدرس، وروعى فى تدريبهم إستخدام الأسلوب التحليلى المباشر الشبيه بتدريب الأطباء المقيمين داخل المستشفيات والإلمام

والإطلاع على التقنية التربوية الأساسية بما فى ذلك تسخير جهاز الكمبيوتر كمساعد فى التعليم والأرشاد ، كل ذلك لتأهيل المعلمين وتزويدهم بالحد الأدنى المطلوب من المعرفة الأكاديمية والتربوية والمهارات التدريسية (نخلة وهبة، ١٩٩٦).

كما أن راتب المعلم فى هاتين الدولتين لا يقل عن راتب نظيره فى المهن الأخرى، ولقد استقطبت مهنة التعليم أعداد كبيرة من المتفوقين من خريجي الثانوية العامة بمعدلات تزيد عن ٧٥٪ ويتمتع المعلم فيهما بمكانة إجتماعية متساوية بصرف النظر عن مستوى المرحلة التعليمية التى يعمل بها خاصة بعد رفع مستوى التأهيل لمعلمي جميع المراحل إلى المستوى الجامعى.

وفى سبيل رفع المستوى المهني للعاملين بالتعليم، حرصت وزارات التربية والتعليم على إبتعاث المعلمين غير المؤهلين تربوياً والحاصلين على درجات جامعية إلى الجامعات المحلية للإلتحاق ببرنامج الدبلوم العام أو دبلوم التدريس، حتى بلغت بدوله البحرين على سبيل المثال نسبة المعلمين المؤهلين تربوياً من ذوى المؤهلات الجامعية نسبة تفوق ٨٠٪، بالإضافة لإبتعاث المعلمين دون المستوى الجامعى إلى برامج البكالوريوس للإرتقاء بمستواهم الأكاديمي والمهني وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم المبتعث يستمر فى قبض راتبه وسائر العلاوات المستحقة له خلال دراسته فى الجامعة، فضلاً عن العلاوة التى تصرف له عند تخرجه ليتناسب راتبه مع الشهادة الجامعية التى حصل عليها وسنوات خدمته التى أمضاها فى الوظيفة.

ويمكن تلخيص الوضع المهني للمعلمين العرب فى الآتى:

(١) وجود أعداد ليست قليلة من المعلمين غير المؤهلين بين العاملين بمهنة التدريس وتوالى الجهات المسئولة تأهيلهم أكاديمياً وتربوياً.

(٢) إشتراط توافر مستوى علمى وثقافى رفيع بين المتقدمين للعمل بمهنة التعليم لا تقل عن الدرجة الجامعية الاولى.

(٣) الحرص على وجود الرغبة فى التدريس لدى المتقدمين للعمل بهذه المهنة وما يتصل بذلك من سمات شخصية وخلقية.

(٤) توفير الحوافز للعناصر الجيدة، من المعلمين كالترقية، التميز، التكريم وذلك لحثهم على العمل فى التعليم.

(٥) تهيئة الفرصة للمعلمين المتميزين علمياً لإتقان التخصص بالحصول على الدرجات العلمية العليا كالماجستير والدكتوراه بإبتعائهم داخلياً وخارجياً.

(٦) تحديث وتطوير عمليات الإعداد المهني التربوى من خلال إدارة التدريب ومراكزها التى تعقد العديد من المؤتمرات، الندوات، دروس التدريب فى شتى المجالات، وتتولى تأهيل المعلمين الجدد دون المستوى المطلوب.

(٧) تشجيع المعلمين على القيام بأدوار قيادية فى مدرستهم ومجتمعهم المحلى للإسهام فى عمليات التطوير والتحديث الإجتماعى من خلال الأخذ بنظام المدرسة وحدة تربوية مستقلة.

وعلى ذلك فلقد قطعت بعض دول العربية شوطاً هاماً فى تمهين التعليم أى جعله مهنة لا يتولاها إلا من أعد لها.

ومن خلال دراسة أجريت للتعرف على أوضاع المعلمين فى الأقطار العربية فى الثمانينيات والتى شملت ثمانية أقطار عربية هى (الإمارات العربية المتحدة، الأردن، البحرين، العراق، قطر، الكويت، ليبيا، المملكة العربية السعودية). وبالنظر فى تلك الدراسة الى عدد من المتغيرات المهنية مثل الدخول الى المهنة، برامج الإعداد، ظروف العمل، وحرية التنظيم المهنى وعدد من المتغيرات المادية كالرواتب، العلاوات، سلم الترفيع، الضمان الصحى والإجتماعى تلخصت

نتائجها فى جوانب إيجابية وجوانب أخرى، سلبية ومن الجوانب الإيجابية (ناثر سارة، ١٩٩٠: ١٤١ - ١٤٣):

(١) وضع المعلمات (الإناث) مماثل تماماً لوضع المعلمين (الذكور) من حيث الإعداد المهني والرواتب والعلاوات وفى طرق التوظيف وفى مجالات العمل كافة.

(٢) إن مدة إعداد معلمى المدارس الثانوية هى أربع سنوات بعد المرحلة الثانوية فى جميع الأقطار العربية.

(٣) يلاحظ أن الفرق التقليدى فى مستوى الدخول الى برامج إعداد المعلمين فى المرحلتين الابتدائية والثانوية أخذ يضيق.

(٤) لقد حققت معظم الأقطار العربية تحسناً ملحوظاً فى مستوى وأنواع الإعانات للطلاب فى برامج إعداد المعلمين.

(٥) إن الفروقات الكبيرة، نوعاً ما فيما بين البلدان العربية تنعكس فى متوسط حجم الصف الدراسى ونسب الطلاب الى المعلمين. وفى بعض الأقطار العربية تبدو هذه النسب إيجابية وفى بعضها الآخر سيئة.

(٦) إن حقوق المعلمين المدنية تصونها قوانين وأنظمة الدول ويتمتع المعلمون بجميع الحريات والحقوق التى يمارسها المواطنون.

ومن الجوانب السلبية :

(١) معاناة برامج إعداد المعلمين من وجوه نقص عديدة وبصورة خاصة فى برامج إعداد معلمى المرحلة الابتدائية مما يقضى إلى إعادة توزيع مواد برامج إعداد المعلمين بشكل متوازن بين موضوعات الثقافة العامة، وموضوعات التخصص، والمواد التربوية، والتدريب العلى.

(٢) تدنى رواتب المعلمين فى الكثير من الأقطار العربية مما لا يسمح بتحقيق مستوى لائق من المعيشة.

(٣) التدريب أثناء الخدمة بحاجة للتطوير ضمن نظام أوسع وأكثر شمولية.

(٤) قلة مشاركة المعلمين فى وضع معايير التقييم الخاصة بتقييم أداء المعلمين وإستمرارية بعض الأقطار فى توظيف التقييم السرى مما يؤدى إلى إنقطاع التغذية الراجعة الضرورية لتحسين عملية التعليم.

(٥) الدخول إلى مهنة التعليم سهل جدا فالقاعدة الأساسية تتمثل بحصول المعلم على المؤهلات الأكاديمية المطلوبة رسمياً، وليس هناك ضوابط مهنية أخرى.

(٦) لا يسمح للمعلمين فى بعض الأقطار تكوين التنظيمات المهنية، وفى الأقطار التى تسمح بذلك يتبين أن مثل هذه التنظيمات لا تمارس دوراً ريادياً مهنيّاً.

أنماط برامج إعداد المعلم :

تتجه معظم دول العالم لزيادة مدة إعداد المعلم، حيث تتم جميع عمليات إعداد المعلمين، بغض النظر عن المستوى الذى يعمل فيه المدرس أو نوعيته على مستوى الجامعة (التعليم العالى)، ولمدة لا تقل عن خمس سنوات، ويعنى هذا الاتجاه أن يكون هناك فرصة لإعداد المعلم جيداً وفقاً للأدوار الجديدة المنوطة به كما تتعدد وتنوع الأساليب المستخدمة فى الإعداد إلا أن هناك فئتين يتجاذهان برامج إعداد المعلم وهما.

(١) النمط التابعى وهو الإعداد الجامعى (الأكاديمى) ثم لاحقاً الإعداد المهنى، ويتضح ذلك فى برامج دبلوم التدريس التى يلتحق بها العاملون فى التعليم والحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى فى التخصص أو الراغبين فى الإلتحاق بمهنة التعليم من الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى لتأهيلهم

لمهنة التدريس وهذا النمط يصلح لنظام المعلم المشارك (للمصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية) ومدرس التعليم الإعدادى أو الثانوى. (أنظر شكل ٦).

(٢) النمط التكاملى وهو تكامل الإعداد الأكاديمى والمهنى والثقافى للمعلمين ويصلح هذا النمط لمعلمى بكالوريوس معلم الفصل أو معلمى التعليم الأساسى، الذى يتطلب إعداداً متكاملأً يتناسب مع طبيعة الصفوف الثلاث الاولى من المرحلة الابتدائية، بالإضافة للطلاب المتحقيقين بمختلف الكليات ويرغبون فى مهنة التعليم ويتم إعدادهم تربوياً من خلال برامج التخصص الفرعى بعد اجتياز المقابلة الشخصية والحصول على معدل مرتفع فى التخصص (أنظر شكل ٧).

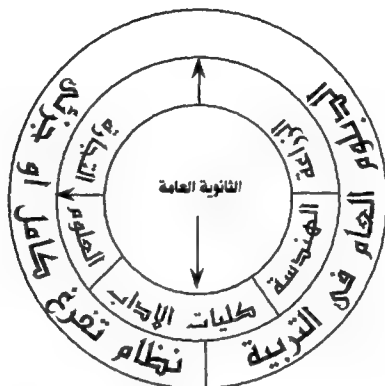
«إن المعلم الجيد هو ذلك الذى يحقق الأهداف التربوية المرسومة، فتعليمه تعليمأً جيداً وفعالأً كان ولا يزال مطمحاً لكل المجتمعات التربوية (الياسين، ١٩٨٨).

ومن هنا تأتى الأهمية القصوى لإعداد المعلم القادر على المساهمة الفعالة فى تشكيل السلوك الإنسانى، بإعتباره العنصر الأساسى فى بناء الإنسان الذى هو أصلاً الهدف الشامل للتربية، المعلم المهتم بتهيئة بيئات التعلم لمساعدة أطفال وشباب مجتمعات هذه الدول على النمو المتكامل روحياً وفكريأً، وجدانياً ومعرفياً، ذهنياً ومهارياً، بما يمكنهم من تحقيق الذات وإعدادهم للمشاركة الإيجابية فى عملية التنمية التى تتطلب تبديلاً إجتماعياً فى أنماط السلوك وتستوجب إعتماد أساليب التفكير العلمى ومهارات التقدم التكنولوجى سبيلاً للعمل المنتج وطريقأً للإنتاج المستمر.

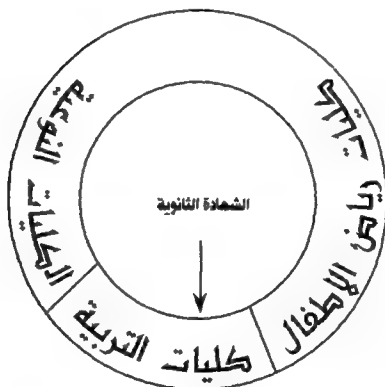
إن الدور الوظيفي للمعلم يتطلب حسن إختيار مدخلات كليات إعداد المعلمين فكما نتشدد فى إختيار مدخلات الكليات العسكرية حرصاً على أمن المجتمع، فإن الأمر يتطلب تشدداً أكثر حرصاً على أمن ومستقبل المجتمع بأكمله وحرصاً على حياة ذلك المجمع وهويته ووجوده (الشيخ، ١٩٩٤ : ٢٧٤).

ويتطلب هذا مراعاة ما يلى:

- (١) التأكيد على ضرورة قبول الطلاب المتفوقين علمياً وسلوكياً من خلال درجات تحصيلهم فى سنوات الدراسة الثانوية مما يتطلب إعداد سجلات لطلاب المرحلة الثانوية أكاديمياً وسلوكياً.
- (٢) أن يخضع قبول طلاب كليات التربية لإختبارات شاملة مقننه تسهم فى قياس القدرات اللغوية والعقلية والقدرة على التفكير الناقد، القدرة على حل المشكلات، وتتولى مؤسسات إعداد المعلم فى الدول العربية إعداد هذه الاختبارات من خلال التنسيق مع المؤسسات الدولية والإقليمية النوعية.
- (٣) تقنين أسلوب إجراء المقابلات الشخصية والإبتعاد قدر الإمكان عن الأسلوب التقليدى المتبع حالياً، وأن يشترك فى إجرائها مسئولين من وزارة التربية والتعليم مع إساتذة من كليات التربية التربويين والنفسانيين.
- (٤) إعتتماد سجل متابعة وتقويم لكل ملتحق بكلليات التربية منذ إلتحاقه بالسنة الاولى الإبتدائية وحتى تخرجه وبعدها.



شكل (٩) النمط التتابعى لإعداد المعلم



شكل رقم (١٠) النمط التكاملى لإعداد المعلم

وأن يتم إختيار طلاب كليات التربية فى ضوء المعايير التالية (عبد الجواد، ١٩٨٩).

أ (الرغبة الجادة فى ممارسة التعليم.

ب) القدرة على التعبير عن النفس بطلاقة والتفكير السليم.

ج) توافر مستوى عال من الإتزان النفسى.

د (الخلو من العيوب الخلقية.

إن إستراتيجيات برامج إعداد المعلمين فى منطقتنا يجب أن تتحول من الإستراتيجيات، التقليدية (إستراتيجيات التلقين) إلى الأخذ بإستراتيجيات:

(١) تفريد التدريس (التعليم).

(٢) الأخذ بأساليب التكنولوجيا الجديدة فى التعليم.

(٣) التعليم الحرفى المفتوح.

وهذه الإستراتيجيات تتطلب أنماطاً تدريسيه يجب تدريب المعلمين عليها قبل أو أثناء الخدمة وهذه الأنماط هى:

أ (غط التدريس التعاونى، وفيه يتم التدريب على تعاون مدرسين أو أكثر فى الاضطلاع بالأعباء التعليمية لمجموعة من الطلاب.

ب) الأخذ بأسلوب المدرس المساعد (المشارك) الذى يتولى عمليات التسجيل وجمع البيانات عن التلاميذ وتصحيح الإختبارات وتجهيز الوسائل التعليمية وحصر الغياب والحضور وطبع المواد التعليمية التى يعدها المدرس الاساسى.

مكونات برامج الإعداد:

وفقاً للإتجاهات العالمية لأعداد المعلمين فإن برامج الإعداد قبل أو أثناء الخدمة، سواء أكان الإعداد تكاملياً (عقب الحصول على الشهادة الثانوية)، أو تنابيحاً (بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى) يتطلب توافر المكونات الآتية:

(١) الإعداد الأكاديمي (التخصصي).

(٢) الإعداد المهني (التربوي).

(٣) الإعداد الثقافي.

وتتفاوت نسب التركيز على هذه المكونات وفقاً لفلسفة الإعداد وطبيعة المرحلة التي يعد المعلم للتدريس بها، إلا أن هناك جوانب أساسية يجب أن تغطيها هذه المكونات أثناء عملية الإعداد وهي:

(١) دراسة الأهداف العامة للتربية، وكذلك الأهداف لكل مرحلة تعليمية.

(٢) أن يركز المحتوى الأكاديمي على الأساسات العلمية والأدبية بحيث يرتبط هذا المحتوى بالمادة العلمية التي تدرس بالمدارس وحتى يكون الخريج متصلاً مع مناهج وزارة التربية والتعليم التي يعمل بها، بالإضافة لتمكينه من الإطلاع على مستحدثات المادة العلمية التي يدرسها من خلال تنمية أساليب التعلم الذاتي لديه لأنه مهما كان التركيز على المادة العلمية، فإن طبيعة العلم التغير، والتراكم وكل يوم يشهد جديداً في مجال المعرفة العلمية المتخصصة.

(٣) إن تركز مكونات البرنامج على الموضوعات ذات الطبيعة المتداخلة مثل قضايا معرفة البيئة ومشكلاتها الاقتصادية والاجتماعية والسكانية والحياتية والأسرية.

- (٤) أن يتناول البرنامج معرفة بالطفل والشباب ومراحل نموهم وعملية بناء الأهداف السلوكية.
- (٥) أن تتناول مكونات البرنامج موضوعات حول تنمية المجتمع وحل مشكلاته خاصة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.
- (٦) أن يركز البرنامج على التقنيات التربوية الحديثة ومهارات التدريس والبحث التربوي.
- (٧) أن تولي البرامج إهتماماً بطرائق التدريس وترجمة الأهداف المعرفية إلى سلوكية.
- (٨) أن تهتم البرامج بطرائق التقويم للتعلم والتعليم في جوانبه الفكرية والإبتكارية والسلوكية.
- (٩) أن يتناول البرنامج إنتاج وإستخدام الوسائل التعليمية وتشغيل الأجهزة.
- (١٠) أن يولى البرنامج إهتماماً بتدريب الطلاب على إستخدام الحاسوب في التدريس وعملياته.
- (١١) ألا يغفل البرنامج عمليات التدريب على مهارات الإتصال التعليمي والتعامل مع الآخرين.
- (١٢) أن يتضمن البرنامج طرائق وسبل الإرشاد والتوجيه النفسى والتربوي للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.
- (١٣) أن يسعى البرنامج إلى تحقيق التكامل بين جوانب الإعداد الأكاديمي العلمي والإجتماعي حسب الخلفية الأكاديمية للطلاب أثناء إعداده.
- وهناك بعض الإعتبارات التي يجب أخذها في الحسبان عند تخطيط برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وهي:

(١) التأكد من إتقان الطالب المعلم لمهارات اللغة العربية مهما كان تخصصه الأكاديمي.

(٢) الإهتمام بتنميتها التعليمية وتدريب الطالب المعلم على تطبيقها واستخدامها.

(٣) ضرورة إعداد معلم الفئات الخاصة وتأهيله علمياً وتربوياً بما يتناسب مع خصائص هذه الفئات بحيث تتضمن برامج إعداد المعلمين مقررات حول كيفية التعامل مع هذه الفئات في ظل إستراتيجيات دمجهم إجتماعياً وعدم فصلهم عن زملائهم.

(٤) ضرورة ربط محتوى برامج إعداد المعلم أكاديمياً بما يدرس في مراحل التعليم من مقررات دراسية تحت إسم مناهج التخصص في التعليم العام.

(٥) ألا تقل نسبة برامج الإعداد المهني من ساعات البرنامج الكلى عن ٢٥٪.

التدريب أثناء الخدمة :

يراد به كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة، وذلك بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من الطاقة الإنتاجية للمعلمين، وأن يتم في إطار تعاوني (جماعي) وبموجب فلسفة وإستراتيجية واضحة وأهداف محددة (يوسف، ١٩٨٦).

ولقد فرض التطور في مفاهيم التربية وتجديدها وتنوع أساليب التعليم وظهور المستحدثات في مجال تقنيات التعلم ووسائله، ضرورة الإهتمام بالتدريب المستمر أثناء الخدمة حتى يمكن للمعلمين الإلمام بأحدث ما وصلت إليه البحوث التربوية حتى تضمن رفع مستوى أداء المعلم وبالتالي رفع إنتاجية التعليم بإعتباره ركيزة التقدم للمجتمع.

ولذلك لابد من تطوير استراتيجيات التدريب اثناء الخدمة حالياً بمراعاة ما
يلى:

- (١) ضرورة تحديد الإحتياجات التدريبية فى ضوء نتائج تقويم المعلمين للتعرف على الكفايات التدريبية.
- (٢) العناية بالجوانب التطبيقية إضافة للمستجدات التربوية.
- (٣) التأكيد على مراعاة إقامة الدورات التدريبية بما يناسب المعلمين.
- (٤) إنشاء آلية تكامل بين أجهزة التدريب فى وزارة التربية والتعليم وكليات التربية.

التجديد التربوى اللازم لتعزيز دور المعلم فى مجتمع متغير :

عند التخطيط لتعزيز دور المعلم علينا أن نتبنى مفهومًا أكثر مرونة وتطوراً يعتبر التعليم شيئاً حياً متحركاً تقاس جودته وإمتيازه ليس فقط بمعايير مستمدة من داخل العملية التعليمية ذاتها ولكنها تقاس أيضاً بمعايير تتعلق بفائدتها وتناسبها مع الحاجات المتغيرة للتلاميذ المعنيين المستفيدين بهذا التعليم ومع المجتمع المعنى الذى يقوم هذا النظام التعليمى لتحقيق بعض من أهدافه، ومع مساهمة التغيرات العملية والتكنولوجية العالمية ومدى الإستفادة منها فى تطوير التعليم. ولذلك نعرض فى الجزء التالى نموذج الإنماء التعليمى الأكاديمى حيث يطرح هذا الدليل نفسه كحل لمعظم المشكلات التربوية التى تحدثنا عنها فى هذا الكتاب، وينظر هذا النموذج إلى المشكلات التربوية التى نعانى منها على أنها مشكلات تربوية بحتة - وهى تظهر وتتفاقم بسبب وجود نقص ما أو علة فى أحد عناصر النظام التعليمى (أى فى المناهج أو الطرائق أو الإمتحانات أو فى المعلم أو التلميذ نفسه) وبالتالي فعلاج هذه المشكلات يقتصر على التفتيش عن النقص أو العلة فى النظام التعليمى نفسه ومن ثم التخطيط لإصلاحها (أحمد جداوى، عبد الله عبد الدائم، ١٩٧٨: ١١٧ - ١٢١).

ولا شك أن بعض أهداف هذا النموذج كديمقراطية التعليم وتعميمه وتكافؤ الفرص هي أهداف عامة يتفق على أهميتها وصحتها جميع المربين ولكن الشك يبقى حول ماذا تعنى عملياً هذه الاهداف؟

ويخصص هذا النموذج فى مناهجه قسماً أكبر للرياضة البدنية والأشغال اليدوية والتدبير المنزلى والفنون كالرسم والموسيقى وغالباً ما يترك قسم من المنهاج للأنشطة اللاصفية وذلك فى وقت الفراغ الذى يستخدمه التلاميذ بمعاونة المعلم لإنجاز ما يريدون إنجازه من مشاريع ترفيهية أو ثقافية أو نزاهات أو رحلات أو زيارة متاحف أو حضور مسرحيات.

وفى هذا الصدد يقول «راسل دافيزنر» لا يوجد منهج دراسى يصلح لإعداد كل الناس لجميع الأشياء، ففى المدرسة الابتدائية يجب أن تضاف إلى جانب القراءة والكتابة والحساب والعلوم الطبيعية - الدراسات الاجتماعية، والفنون والموسيقى وقد يضيف البعض أيضاً تدريباً على لغة أجنبية ثانية، وفى الصفوف الوسطى يستمر تدريس هذه المواد ومن المفيد أن تضاف إليها خبرات عامة فى الإعداد المهنى لتعريف الطلاب بعالم العمل من خلال العمل اليدوى من أجهزة المعامل وأدوات التربية الفنية وعدد وماكينات الحاسب (راسل: ١٩٧٥: ٦٤).

ولعل محور التجديد الذى يقدمه هذا النموذج يدور حول الطرائق فهو يتجه إلى استخدام الطرائق النشطة التى تعتمد على البحث والمناقشة فى الصف وعلى نشاط التلميذ وإيجابيته وإشراكه الفعلى فى عملية التعلم والتلميذ هنا يقاسم المعلم دوره وفعاليته، فالمعلم لم يعد الحاكم بأمره فى الصف، والتلميذ لم يعد آلة تسجيل سلبية، ومعظم الطرائق المعتمدة تحاول النزول إلى المحسوس والإنطلاق منه إلى التجريد، وبالإضافة إلى التركيز على نشاط التلميذ فى الصف هناك إهتمام بقدرات التلميذ وإبداعه الشخصى حيث يؤخذ بعين الاعتبار معطيات التلميذ الذهنية والجسدية.

دور المعلم فى ضوء واقع مناهجنا وأساليب التعلم السائد:

إن الصفة الأساسية لمناهجنا كونها جامدة غير مرنة لا تعطى أى فرصة للمعلم والمتعلم للتفاعل الحقيقى، وتعتمد بشكل رئيسى على الكتاب المدرسى القائم أساسا على تراكم المعلومات النظرية وتقديمها من قبل المعلم (الحاكم بأمره) بطريقة سلطوية لا تقبل الجدل والنقاش، المهم المعلومات وليس طريقة التفكير والبحث المنطقى وتسلسل الأفكار والفهم الصحيح، والتلميذ المثالى عندنا هو التلميذ الذى يحفظ أكبر كم من المعلومات دون أن يناقشها هذه المناهج تحاول أن تبقى التلميذ فى حالة من السذاجة والسلبية كى تمنعه من التفتيش عن التفسيرات العميقة للأحداث وكى تبعد عنه أى إمكانية شك نقدى. وبذلك يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة دون إبداعها.

كما تركز المناهج على النواحي اللفظية وتهمل النواحي العملية ولا تتكامل معها وهو ما يتناقض مع الفهم الواضح لأهداف التعليم وهكذا يقوى لدى التلاميذ الإحترام لكل ما هو مكتوب ومطبوع، وتظهر هنا بوضوح الإيديولوجية السائدة من خلال محاولة تثبيت الأولاد فى مرحلة طفلية ولتكريس عجزهم الفكرى، ولنعمهم من القدرة على كشف النقاب عن نيات السلطة المفروضة على التعليم بإعتباره أداة حفظ الإستقرار من منطلق أن التربية تابع للمجتمع، وليست أداة تغيير له.

وعندما نتحدث عن طريقة التدريس السائدة فنجدها تعتمد على التلقين بواسطة المعلم الذى هو مركز الثقل فى الصف وعلى تلاميذ سلبيين يستمعون ويحاولون حفظ كل ما يوجد فى الكتاب المدرسى، وهذه الطريقة الإلقائية هى أسهل الطرق بالنسبة للمعلم وأصعبها بالنسبة للتلميذ إذ أنها تركز على التجريد.

ورغم جميع المحاولات لتخطي هذه الطريقة ومحاولة تحديثها، نراها، لا تزال تنعم بالمكان الأول في أنظمتنا العقلية ويعود ذلك جزئياً إلى رسوخ صورة المعلم التقليدي في أذهان الشعب والتلاميذ أنفسهم، فالأهل يتذمرون عندما يسمعون بأن المعلم قد خفض من سلطته وديكتاتورية، وحاول فهم التلاميذ ومعاملتهم معاملة أخوية ليفسح لهم المجال للتعبير عن آرائهم والإفصاح عما يدور في رؤوسهم من أفكار وأراء، ولا يتوانون عن مطالبة المعلم بالإحجام عن هذه الميوعة المفسدة للمتعلمين، وبالعودة إلى النهج القديم الذي يرى الأولاد دون تدليعهم، والتلاميذ أنفسهم يرحبون بالمعاملة الاخوية التي يحاول أن يخصهم بها المعلمون لكنهم في الوقت نفسه يخافون من تحمل مسئولية البحث والمطالعة لتحصيل المعلومات المطلوبة. إستجابة لتوقعات الأهل والتلاميذ وتحجواً مع رغبته بالسلطة والتمتع بإمميزات المعلم القديم، لا يستطيع المعلم تخطي الطريقة التقليدية التي تظهر له أكثر سهولة وأكثر ضبطاً للصف، ويجري تبرير موقف المعلم هذا على أساس أنه لم يتدرب على تطبيق الطرق الحديثة الجديدة ولا يوجد لديه أية تجهيزات تساعده على إستبدال طريقته بطريقة أخرى.

المعلمون هم سر نجاح التطوير :

إن نجاح تطوير التعليم في مجتمعاتنا يتوقف إلى حد كبير على المعلمين ولذا أهتم المفكرون في مختلف بلاد العالم بمشكلة المعلمين وخصصوا لمعالجتها جزءاً كبيراً من جهودهم وأوقاتهم، فمنذ إسماعيل محمود القباني الذي ذكر بأنه كلما تعمق الإنسان في دراسة مشكلات التعليم ازداد إقتناعاً بأن المعلم هو حجر الزاوية في إصلاحه، فهو الذي يضطلع في النهاية بتحقيق الأغراض التي حددناها لهذا التعليم، ولا أغالى إذا قلت أن تنفيذ جميع الإقتراحات لا تثمر ثمرة ذات بال إلا إذا إرتفع مستوى المعلم ونما فيه الشعور بالواجب وروح الإخلاص لعمله (جورج شملأ وآخرون، ١٩٩٥ : ٤١٣ - ٤١٤).

فلا بد للمعلم أن يتمتع بحرية القول، إن هو رأى حاجة إلى فتح عيون تلاميذه على معايير المجتمع وما ينخر جسمه من عوامل الضعف الفساد، ومن حق المعلم، بل ومن واجبه أن يعود التلاميذ النظر إلى تراثهم الإجتماعى بعين ناقد، عليه أن يدرهم على أن يقدروا قيمة العناصر التى يتألف منها هذا التراث ويزنوها بميزان العقل الراجح فلا يتقبلوا القديم على علاته لمجرد كونه قديما قدسه السلف الصالح، يسعى وراءه ولا يقتبسوا الجديد على علاته لمجرد كونه جديد يسعى وراءه دعاة التجديد، ولا بد أن تكون لدى المعلم الحرية فى إستعمال طرق التعليم الحديثة بشرط أن يراعى فى ذلك أصول التربية وعلم النفس، فمن الخطأ أن نفرض طرق التعليم على المعلم كما تفرض وصفات الأدوية على المريض أو أن تعتبر إحدى هذه الطرق مثالية بحيث ينتظر من المعلم تطبيقها فى جميع الظروف والأحوال.

ومن وجهة النظر النقدية، فإننا نجد أن التطابق النظرى واللفظى السائد فى مناهج غاذاج الإنماء التعليمى التى تأخذ بها الأنظمة العربية حالياً نجد أنها لم تأت بجديد يذكر على صعيد المناهج حيث مازالت الموسوعية السطحية هى القيمة السائدة فى الإمتحانات وينتفى التحليل العميق للأمور فالمناهج المشققة بالمواد الكثيرة والكثيفة لا تترك الوقت الكافى للمعلم كى يحلل ويعمق المعلومات والنظريات التى يشرحها فهو دائما مطاردها بها جس إنها، المناهج الرسمى المثرثر، والتلميذ كذلك لا يستطيع أن يرجع إلى المراجع وأن يعمق معلوماته ويدققها لكى يتخذ موقفا شخصيا إزاء النظريات والفلسفات المختلفة لأنه يشعر بأن ليس عنده الوقت الكافى حتى لمراجعة الكتب المقررة فى المناهج الرسمى.

أما الطرائق التى استحدثتها هذه النماذج مثل طرق المشاركة والمناقشة والتكليفات... الخ فهى حسنة بعد ذاتها إذ ليس هناك من طريقة سيئه فى المطلق، فجميع الطرائق التربوية بالقدر التى تكون فيه متكاملة ومترابطة وصادرة

عن تفكير سليم ومرتبطة بأهداف معينة تتساوى من حيث الجودة، فما كان جيداً من الناحية التربوية في الأمس قد يكون كذلك اليوم ولكن المدرس يختار طريقه ما ويعتبرها الأفضل إنطلاقاً من مستوى الصف ومن انتماتات التلاميذ والجو المسيطر على المدرسة، إنطلاقاً من مهاراته وخبرته التربوية.

ويرتبط التجديد في الوسائل والتجهيزات بالتجديد الذي طرأ على الطرائق، ولعل الإمتحانات هي العنصر الذي لم يطرأ عليه أى تجديد يذكر في نماذج الإنماء الأكاديمي، فهي ما زالت كما كانت عليه من حيث الشكل والمضمون ومع ذلك فالصفة التي تميز الإمتحانات في هذا النموذج هي كونها كثيرة العدد ورسومية المظهر تتوج بشهادات يحتكر منحها التعليم الرسمي في معظم الأحيان فالدولة وحدها تستطيع أن تقرر إذا كان التلميذ أهلاً لمتابعة دروسه أو لا، وذلك عن طريق الإمتحانات التقليدية بنوع جديد وذات مظهر حديث وعلمي براق هي. إختبارات الذكاء والشخصية وإختبارات التحصيل المدرسي المسماة بالإختبارات الموضوعية. (أحمد صيداوي، عبد الله عبد الدائم، ١٩٧٨: ١٢٣).

أنه لا يكفي أن نغير من شكل الأنظمة التعليمية، أو في مناهجها وطرائقها وإنما من الضروري أن يُعق المعلم من عبودية المناهج والإمتحانات التقليدية، هذه العبودية التي تشل يده وتقضى على روح التربية الصحيحة فالمناهج والإمتحانات ما هي إلا وسائل تربوية لا غايات في ذاتها وإذا حدث العكس فهي تستعبد المعلم وتتحكم في سير دروسه وماسخه عملية التربية مسخاً ويبدو أن قادة الوعي التربوي متفقون على وجوب التحرر من هذه العبودية وبخاصة عبودية الإمتحانات ويقول طه حسين منذ حوالي نصف قرن في كتاب مستقبل الأخلاق في مصر الجزء الأول (الأصل في الإمتحان أنه وسيلة لا غاية ولكن أخلاقنا التعليمية، جرت على ما يناقض هذا أشد المناقضة، ففهمنا الإمتحان على أنه غاية. لا وسيلة - اذن فالصبي منذ أن يدخل المدرسة موجه إلى الإمتحان أكثر مما هو موجه إلى العلم، مهياً للإمتحان أكثر مما هو مهياً للحياة.

أن فرض الإمتحان الرسمى فى نهاية أى مرحلة تعليمية قد أحدث أثرا سينا فى أساليب التعليم المتبعة فى معظم المدارس بحيث أصبح الهم الأكبر لمعلميها التثبت من أن تلامذتهم قد درسوا جميع المواد التى يتضمنها المنهاج، وأن حفظهم فى النجاح أصبح راجحاً فنجدهم يرهقون الذاكرة ويكثرون من ساعات التدريس ويعتمدون على الإستظهار ويعطون التلاميذ، إجابات نموذجية ويطلبون منهم حفظها أملا منهم أن يرد أحد هذه الاسئلة المحفوظة فى الإمتحان الرسمى.

إن غاية الإمتحان هى أن نقيم، ولكى نقيم يجب أن نقيس، وكل إمتحان يسعى إلى قياس شئ بطريقة ما، ودراستنا للنظرية الحديثة فى التقييم يجب أن تنطلق من الأسئلة التالية:

ما الذى تسعى الإمتحانات الحديثة إلى قياسه؟ وكيف نقيسه؟

إن نظرية التقييم الحديثة تستمد أصولها من نظرية التربية الحديثة وبما أن التربية الحديثة ذات إتجاه سلوكى، وتهتم بضرورة توجيه السلوك توجيها فعليا نحو الغايات التى تتوخاها من التربية، ولذا بات التقييم الحديث مهتماً بقياس المدى الذى نجح فيه التعليم فى توجيه السلوك نحو تلك الغايات أكثر من إهتمامه بمعرفة تلك الغايات على المستوى النظرى.

إن موضوع التقييم هو إذن موضوع السلوك الناتج عن التعليم. وبما حدث فيه من تغير فى النوع والمقدار. وهكذا يمكن أن نطرح السؤالين الأولين بشكل جديد:

(١) ما هى النتائج التربوية التى نسعى إلى قياسها؟ أى ما هى المظاهر والسمات السلوكية التى يرمى دراسة أثر التعليم فيها؟

(٢) ما هو المنهج المناسب لإعطاء البينة الدالة على حصول هذه النتائج؟ أو ما هو منطق طريق البحث؟ كيف ننظم الإمتحان لوحدة تدريسية معينة؟ كيف نحول النتائج الحاصلة إلى مقادير كمية قابلة لتدريج مقنن موحد؟

من الواضح هنا أن هذه الطريقة فى التقييم تتبع الأسلوب العلمى فى التجريب فكل إمتحان هو بمثابة تجربة موجهة للتحقق من فرضية نظرية وهى أن التعليم ينتج عنه تغيير فى السلوك، ولقيام البرهان عليها نلجأ إلى وسيلة نجح بواسطتها المعلومات، والأدلة الثبوتية، أى أن الإمتحان ما هو إلا وسيلة تكون المعلومات المنبثقة عنها ذات علاقة بنوع التعلم الذى يخضع للدراسة، ومن أجل ذلك نحرص على أن ترتبط الوسيلة بهدف معين.

وبهذا المعنى نصف التقييم بأنه هادف، إذ توضع خطته من خلال فرضية نظرية، وهى أن تكون النتائج التربوية التى يراد قياسها محددة بوضوح قبل أن تصافح أدوات الإمتحان ووسائله يد التلاميذ.

وأخيراً نستطيع القول أنه رغم التطور العظيم الذى شهده التعليم فى سبيل مواكبة سبل التقدم عن طريق تحقيق متطلبات التنمية إلا أن هذا التطور. يأخذ شكلا كميًا فى إزدياد واضح لأعداد الطلاب الذى سبب معه مشكلات عديدة، ألفت أعباء اضافية على الإقتصاد القومى وخاصة فيما يتعلق بتشغيل هذه القوى المتعلمة دون أن يكون هناك عائد فى الإنتاج يوازى تكاليف هذا التشغيل.

إننا فى حاجة إلى البحث عن نوع التعليم الذى يلائم حاجتنا ويستمد طبيعته من طبيعة المجتمع وتراثه الثقافى بما يعزز الثقة بالنفس والانتماء ويساعد على تطويع الماضى والتأهب للمستقبل. ذلك النوع من التعليم الذى يأخذ فيه المعلم أدواره الجديدة فى التجديد والإبتكار.

من المتوقع فى هذا الخصوص أن يكون الوعى خطوة أولى للشروع فى التطور والتصحيح، ولكن هذا ما حدث فى المجال التربوى بالرغم من كثرة الأطروحات والمقولات عن المشكلات وأولويات العمل التربوى بشكل قوى ومتكرر منذ أن بدأنا نتلمس ضالّة فاعلية العمل التعليمى القائم فى كثير من البلاد العربية.

ومما يلفت النظر هو أنه مع الوعي بوجوب التخطيط بهدف التطوير إلا أن الأمر الناتج غير ما يراد له ولعل الأسباب تكمن فى النقطتان التاليتان:

الأولى: أن بعض مجتمعاتنا لا تملك معطيات النجاح فى التنمية لمحدودية مواردها من ناحية، والزيادة السكانية من ناحية أخرى.

الثانية: أنه بالرغم من الوعي والتخطيط الذى تمارسه بعض الأنظمة العربية، إلا أن هناك قصوراً فى شمول الخطط وتوازنها، وفى جدية تنفيذها ومتابعتها نظراً لما مرت وتمر به المنطقة العربية من أحداث ومتغيرات.

إن تنمية القدرات العقلية والإبداعية من خلال التربية تتطلب مراجعة المناهج التعليمية ووضع مناهج مناسبة من حيث مستواها ومحتواها، فمطالب التطور والتحديث تتطلب مراجعة شاملة ومستمرة لمناهجنا التعليمية وللكتب المدرسية بحيث يجرى تحديثها وتنقيحها لا من حيث المادة العلمية فحسب بل أيضاً من حيث طريقة عرضها وترتيبها وضمان إشتغالها على أساسيات مما يتعلم ويقود إلى التعلم الذاتى المستمر، ففى العصر الحاضر يجب أن تكون العبرة لإختيار ما يُعلم لا لحجمه فالمادة العلمية كثيرة وغزيرة ولا ضرورة لإرهاق المتعلم بها كلها بل يكفيه منها الأسس والمبادئ القائدة إلى تعلم ذاتى أوسع وأعمق.

وبالإضافة لمحتوى المناهج والمادة العلمية التى تتضمنها فإن طريقة العرض والترتيب وطريقة التدريس والتقييم لها دورها الأساسى كما بينا فى تحرير العقل وتنمية القدرات الإبداعية والتفكير العلمى، فالنوعية المعتمدة على السرد فى العرض والتلقين فى التدريس من شأنها خلق نسخ متكررة من كتب المعلومات ولكنها عاجزة عن خلق الإنسان المبدع القادر على التفكير الإستقلالى والنقد الموضوعى هذا الإنسان هو عماد التنمية المنشود وهو مظهرها بصفاته السالفة الذكر.

وإذا كانت مخرجات نظمنا التعليمية بهذا المستوى والخصائص السابقة، فكما عرضنا في الفصول السابقة فإن مخرجات أي مرحلة تعليمية بإعتبارها نظاما فرعية هي مدخلات مراحل تعليمية تالية أو أنظمة أخرى، وعملية إعداد المعلم في كلية التربية بإعتبارها نظم فرعية، تتوقف نوعية مدخلاتها على مخرجات المرحلة الثانوية بإعتبارها نظام فرعى أو النظام التعليمى بجميع مراحلها، وحسب جودة المدخلات تتوقف جودة المخرجات (المعلمين) الذين يحملون صفات النظام السابق والحالى وخصائصه، فالطموح لمعلم منمى للفكر، مبدع وخلاق، متحرر العقل منطلق الفكر، يمكن الوصول اليه بالتغيير الشامل فى إدار ومهام النظام التعليمى بجميع مراحلها ومناهجه ومعلميه.

مراجع الفصل السابع :

المراجع العربية

- (١) أحمد صيداوى، عبد الله عبد الدائم (١٩٨٢). الإنماء التربوى. (بيروت: معهد الإنماء العربى).
- (٢) جورج شهلا وآخرون (١٩٥٥). الوعى التربوي ومستقبل البلاد العربية (بيروت: دار الكشف).
- (٣) ثناء العاصى (١٩٨٩). دراسة لبعض مشكلات التعليم الابتدائى فى سلطنة عمان. سلسلة بحوث تربوية. ع ١٣ (القاهرة: رابطة التربية الحديثة).
- (٤) راسل، دافيد (١٩٧٥). تخطيط الموارد البشرية: نماذج ومخططات تعليمية (ترجمة: سمير لويس وأحمد تركى). القاهرة: الأنجلو المصرية.
- (٥) عادل الياسين، عبد الله الشيخ (١٩٨٨). دراسة فى تقويم المعلم. مجلة العلوم الإجتماعية. جامعة الكويت).
- (٦) عبد القادر يوسف (١٩٨٦). تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة (بيروت: دار الكتاب العربى).
- (٧) عبد الله عبد الدائم (١٩٩٣) بحث مقارنة عن الإتجاهات السائدة فى الواقع التربوى فى البلاد العربية (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم).

(٨) عبد الله محمد الشيخ (١٩٩٤). وجهه نظر في إعداد المعلم وتدريبه في ضوء برامج التنمية الشاملة بدولة الكويت، التعليم والتنمية بين الواقع والطموح. بحوث المؤتمر التربوي الثالث والعشرون ٢٣ - ٢٧ أبريل ١٩٩٤. (الكويت: جمعية المعلمين الكويتية). ص ص ٢٦٧ - ٢٨٥.

(٩) سعد الدين إبراهيم (١٩٩٠) (تحرير) تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين ، التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ١٩٩٠.

(١٠) السيد سلامة الخميس (١٩٩٣)، المشكلات المهنية للمعلم المصري في الخليج - دراسة ميدانية على المدارس العمانية. التربية والتنمية. ع (القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات) اغسطس ١٩٩٣. ص ص ٢٣٢ - ٢٩٦.

(١١) السيد سلامة الخميس (١٩٩٢)، الإعداد الثقافي للمعلم ومشكلة الهوية الثقافية في أقطار الخليج العربية، التربية المعاصرة. ع ٢٤ (القاهرة: الحديثة) السنة التاسعة. ديسمبر ١٩٩٢. ص ص ٣٤ - ٦٨.

(١٢) صلاح الدين إبراهيم (١٩٩٢). مكانة مهنة التعليم في المجتمع العماني. دراسات تربوية مجلد ٧، جزء ٤١ الرياض : جامعة الملك سعود. ص ص ٨٧ - ٩٧.

(١٣) محمود السيد (١٩٩٤). في قضايا التربية المعاصرة. (دمشق: دار الندوة للدراسات والنشر)

- (١٤) محمود دويدار، (١٩٩٥) نظام التعليم في العالم العربي. التربية المعاصرة، ع ٣٨. (القاهرة: التربية الحديثة) السنة الثانية عشر، سبتمبر ١٩٩٥ ص ص ٢٣ - ٦٠.
- (١٥) مركز المعلومات التربوية، (١٩٩٢) إحصاء التعليم للعام الدراسي ٩٠/١٩٩١ (آلة كاتبة) (المنامة: قسم الإحصاء التربوي).
- (١٦) مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٨)، إتجاهات حديثة في إعداد المعلمين (البحرين: مركز المعلومات والتوثيق).
- (١٧) نادية محمود شريف (١٩٨٥). دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسي وعلاقته برضا المعلم عن مهنته في مدارس المقررات والمدارس التقليدية. مجلة العلوم الإجتماعية، مجلد ١٣، ع ٣. (الكويت: جامعة الكويت)، ص ص ٧١ - ٧٣.
- (١٨) نائير سارة، التربية العربية (١٩٩٠) منذ ١٩٥٠، إنجازاتها، مشكلاتها، تحدياتها. (عمان: منتدى الفكر العربي).
- (١٩) نخلة وهبة (١٩٩٦). قضايا تربوية تجريبية. (البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير).
- (٢٠) نخلة وهبة، دراسة أولية حول تكوين المعلمين في البحرين. (البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير) ١٩٨٨.
- (٢١) نعيم عطية (د.ت). التقييم التربوي الهادف. القاهرة: دار الكتاب المصري.
- (٢٢) نور الدين عبد الجواد (١٩٩٢). معايير تمهين التعليم. رسالة الخليج، ع ١٣ السنة ١٣ (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج).



مقدمة :

سنعرض في هذا الفصل لبعض المؤشرات الكمية الأساسية اللازمة للتخطيط التعليمي وذلك في العالم والوطن العربي ودول الخليج. وسنقدم لذلك الدراسات التي تناولت أهمية التخطيط للمستقبل اعتماداً على المؤشرات الكمية فالعالم المعاصر يعيش عصر التفجر المعرفي والثورة التكنولوجية في مجالات المعلومات والأتمار الصناعية والإنصالات والإعلام والحاسبات الآلية، ويمر العالم بظروف متغيرة في مجال الاقتصاد والاجتماع والسكان والسياسة والتكنولوجيا، وبرزت معالم نظام عالمي جديد ستكون الدول النامية فيه هي البعد الحاسر في معادلاته وحساباته وتحالفاته ما لم تضع الترتيبات اللازمة للنهوض والأخذ بأسباب التقدم القائم على التخطيط العلمي. وتؤكد الأدبيات المتعلقة بنظام التعليم في العالم العربي أنه يعاني من الكثير من الصعاب والمشكلات وأوجه القصور التي تحول دون مواكبته للعصر والقيام بدوره في التنمية والبناء التي تنشدها الأقطار العربية في المجالات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية (مهنى محمد إبراهيم غنايم، ١٩٨٧).

إن التخطيط المستقبلي أو الاستراتيجي يفترض أن المؤسسة التربوية نظام مفتوح يتميز بالديناميكية

الفصل الثامه المؤشرات الأساسية لتخطيط التعليم في البلاد العربية

والتغيير المستمر والتفاعل المتبادل مع بيئتها الخارجية غير المستقرة. كما أنه يركز على المعلومات الكمية والكيفية معاً، والقرارات الهندسية المتعلقة بالالتزامات المالية ويستخدم الاتجاهات الحالية والمستقبلية (الإسقاطات الكمية لأعداد الطلاب) لإتخاذ قرارات تتعلق بالحاضر والمستقبل على السواء. كما أن هناك بعض المتغيرات التي ينبغي فحصها وتقييمها في المؤسسة (قسم التعليم الإعدادي بوزارة التربية والتعليم) ومنها:

(١) الميزانيات والمصادر المالية المتاحة واللازمة.

(٢) عدد الطلاب حسب الجنس.

(٣) عدد الطلاب حسب الصف الدراسي.

(٤) العرض والطلب من الطلاب.

(٥) العرض والطلب من المدرسين.

(٦) خصائص المناهج الدراسية من حيث النوعية والتنوع والاستجابة لسوق العمل.

(٧) كفاءة القيادات الإدارية.

وفي دراسة سونغ وچيسوم (Song and Chissom, 1991) بعنوان «إسقاطات الطلاب المسجلون بطريقة مجموعة الوقت المحيرة «Fuzzy Time Series». إن مفهوم مجموعة الوقت المحيرة إستخدمت في التنبؤ بمدخلات التعليم الجامعي. وهذا المفهوم جزء من نظرية المجموعة المحيرة في التنبؤ تتناول مدخلات التعليم الجامعي أو المسجلون من الطلاب بإستخدام الدرجة الأولى من نموذج الوقت الثابت. ولتقويم النموذج تستخدم طريقة الإنحدار أو معاملته وتستخرج القيم التنبؤية ثم تقارن بنتائج مجموعة الوقت المحيرة مع الطلاب المسجلين الأصليين. ثم تبدأ طريقة الإسقاطات أو التنبؤات الكمية مبنية على قاعدة بيانات أفقية

(dbase)، وعليه تفسر مخرجات النتائج (وتعنى بيانات المجموعة المحيرة). وبمقارنة نتائج الإنحدار الخطى ونتائج المجموعة المحيرة لوحظ بأن نتائج الطريقة الأخيرة أكثر صدقاً من الناحية الاحصائية فى تفسير الإسقاطات (الطلبة المسجلين) بعد تطبيقها فى معرفة إسقاطات الطلاب من سنة ١٩٧٢ إلى سنة ١٩٩٠.

وفى دراسة بورتير وآخرون (Porter, et. al, 1994) بعنوان «فرص التكنولوجيا فى التحليل: التكامل ما بين التخطيط الاستراتيجى والتنبؤ (الإسقاط) والقياس عن طريق التكنولوجيا». قام الباحثون بهذه الدراسة فى معهد جورجيا للتكنولوجيا وذلك بهدف تعرف وقياس التطبيقات المشتقة من مجال تخطيط البحوث العلمية التطبيقية وكيفية تنفيذها فى خطط الجامعة على البحوث التربوية. وخرجت الدراسة ببرنامج يساعد مخطط التعليم الجامعى فى التنبؤ عن طريق الإسقاطات فى التعرف على كيفية تحديد البحوث التربوية المستقبلية فى كليات التربية بالجامعة.

وفى دراسة وستبروك (Westbrook , 1993) بعنوان «التخطيط التكنولوجى: التفكير الإستراتيجى فى التخطيط». وتناولت الدراسة مفهوم التخطيط التربوى الذى يعتبر أساسى فى مجال التنبؤ والتصور المستقبلى من حيث مواجهة النقص فى المصادر والزيادة فى طلب المسألة، والتذبذب فى الدعم المادى. ومن نتائج الدراسة مساعدة المخططون فى التحدى بصورة جادة لمواجهة العوامل السابقة وذلك من خلال الانتقال من التخطيط الطويل المدى إلى التخطيط الإستراتيجى. وتقديم مراجعة عامة لنماذج التخطيط الإستراتيجى فى ضوء استخدام تصورات الاتجاهات التكنولوجية الحديثة فى هذا النوع من التخطيط.

وفى دراسة ويزمان (Weissman, 1994) بعنوان «إسقاطات الطلاب المسجلين: إدماج الإحصاءات وإتخاذ القرارات». هدفت الدراسة إلى التعرف على

عملية نمو إسقاطات الطلاب المسجلين في كلية لايك كونتى بالينيز (وتقع هذه الكلية في المنطقة الحضرية القروية من مدينة شيكاغو). فقد طورت إدارة شؤون الموظفين بالكلية نموذج إسقاطى للطلاب المسجلين يحقق فيها حاجات المعلومات في التخطيط والتنبؤ بالموازنة للكلية. وطلب من فريق التسجيل بالكلية بعمل إسقاطات تنبؤية بعدد الطلاب المسجلين لثلاث سنوات من ١٩٩٢ إلى ١٩٩٤. فقد قام فريق العمل بمسح ميدانى ويبنى لجمع المعلومات حول تلك الإسقاطات. وأستخدم فيها طريقة الساعات المعتمدة كوحدة لتحليل المدخلات الإسقاطية. وبعد ذلك قام بتصميم قاعدة بيانات dbase احتوت على التوقيت الزمنى لإختبارات منتصف الفصل والساعات المعتمدة بعدد المقاعد المتاحة في الفصل الدراسى كوحدة قياس (وحدة مدخلات للبيانات) وعليه تم إستنتاج الإسقاطات الزمنية للإختبارات وأعداد الطلاب من العدد السكانى في المنطقة باستخدام برنامج اكسل الإحصائى (Excell) ودلالته. ثم قدمت النتائج للكلية للتقويم والتغذية الراجعة، ثم بعد ذلك أرسلت للإدارة التربوية في المنطقة للتخطيط وعمل البحوث لإستقبال أعداد الطلاب في تلك السنوات الثلاث. ولقد أخذت هذه العملية أربعة أسابيع من فريق العمل. ومن نتائج الدراسة أنها قدمت هذا النموذج كنوع من التخطيط الموجه للحكومة المحلية يطلب فيها فريق العمل الدعم المادى في مساعدة إدارة الكلية في التخطيط للقوى العاملة والتنبؤ بعدد الموظفين وإعداد الطلاب المقبولين في تلك السنوات الثلاث.

وفى دراسة چان (Chan, 1994) بعنوان «ما هو العدد المختار؟: اختيارات المدارس وتخطيط عدد الطلاب المسجلين». أن تخطيط عدد تلاميذ المسجلين في المدارس عنصر أساسى في التخطيط المدرسى. وتركز الدراسة على تقويم أثر التخطيط الإختبارى على تخطيط عدد الطلاب المسجلين. ويتعلق التخطيط الإختبارى بعملية إختيار المدارس والشركات أو أصحاب العمل لمخرجات

المدارس. وعليه تنصح الدراسة الإداريين بمتابعة ومراجعة وتقويم لطرق الإسقاطات الكمية المتبعة لديهم.

يلاحظ من الدراسات السابقة بأنها تركز بشكل أساسى على التخطيط المستقبلى فى تحديد أعداد الطلاب المسجلين (مخرجات التعليم ومدخلاته فى آن واحد)، بالإضافة إلى إستخدام التقنيات الحديثة فى تحديد الإسقاطات الكمية لهذه المدخلات، وهذا دلالة على أهمية إستخدام الإسقاطات فى تحديد مدخلات تعليم ما والتنبؤ بمخرجاته. وعليه سوف تهتم الدراسة الحالية فى المقام الأول بدراسة إسقاطات النمو التعليمى (مخرجات التعليم) فى المرحلة الإعدادية (مثل: عدد الطلاب حسب الجنس؛ عدد الطلاب حسب الصف الدراسى؛ العرض والطلب من الطلاب).

أولاً - مؤشرات التعليم :

وسنعرض فيما يلى لأهم المؤشرات العالمية، العربية، الخليجية. المساهمة فى إلقاء الضوء على الواقع الديموجرافى والاقتصادى والتعليمى اللازم للتخطيط التربوى. من هذه المؤشرات ثم نعقبها بمؤشرات كمية خاصة بالتعليم الإبتدائى، التعليم الثانوى، المبانى المدرسية.

(١) النمو السكانى :

لما كانت اتجاهات النمو السكانى تعتمد على اتجاهات كل من معدل المواليد ومعدل الوفيات، وأن معدل الوفيات لازال يتناقص نتيجة تحسن الصحة العامة، فإن خلق حالة التوازن السكانى تحتاج إلى العمل على خفض المواليد، ولما كان آباء أطفال سنة ٢٠٠٠ هم أطفال هذه الأيام، فإن إيقاف نمو السكان فى العالم من خلال خفض المواليد لا يمكن تصور امكانية تحقيقه قبل سنة ٢٠٠٠، حيث يكون عدد سكان العالم قد وصل إلى ٧٠٠٠ مليون نسمة (جواد عنانى،

١٩٨٧: ١٠١). أما إذا إستمرت معدلات النمو السكاني على حالها فإن عدد سكان العالم سيصل فى حوالى سنة ٢٠٣٠ إلى حوالى ١٤٠٠٠ مليون نسمة. ويرتبط هذا النمو السكاني بالضرورة بمعدل النمو التعليمى (أو معدل النمو الطلاب فى تلك السنة).

(٢) النمو التعليمى :

إن معدل النمو التعليمى كان يسير بمعدل أسرع من معدل النمو السكاني، حيث وصل فيما بين سنتى ١٩٧٥ - ١٩٨٠ إلى ٧٪ فى السنة، مما جعل معدل نصيب الفرد من ذلك النمو يصل إلى حوالى ٥٪ فى السنة. وبناءً على المعدلات السابقة يتضاعف النمو التعليمى مرة كل عشر سنوات، بينما يتضاعف نصيب الفرد من الناتج الصناعى مرة كل ١٤ سنة (جواد عنانى، ١٩٨٧: ١٠٢). وهكذا تساهم الإتجاهات الحالية فى توسيع النمو التعليمى، وبالتالي يقود هذا التوسع إلى إحتمال خلق المزيد من أسباب القلق النفسى والإضطراب الاجتماعى والتربوى. فعليه ولخفف هذا الإضطراب وأسباب القلق يحتاج كل من النمو السكاني والتعليمى تخطيط مستثمر وديناميكى وفعال فى ما يسمى « بالتخطيط المستقبلى ».

(٣) الزيادة السكانية ونصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى:

تعتبر الزيادة السكانية ونصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى من المؤشرات التى تؤثر على مستوى التعليم وجودته ومقدار التحسن والتوسع فيه للرقى بمستوى الدول وتشير الإحصاءات إلى أن سكان العالم يتجاوز حالياً ٥,٣ مليار نسمة، ويتوقع أن يبلغوا ٨,٥ مليار نسمة بحلول عام ٢٠٢٥م، وعلى مدى الخمس والثلاثين سنة القادمة ستعرض الأراضى والغابات وكل الموارد الطبيعية لضغوط متزايدة مع إضافة ٣ مليارات نسمة يحتاجون إلى

الغذاء والإسكان والتعليم والوظائف وتعيش أغلبية ٣.١ مليار نسمة في قارة آسيا وسيستمر ذلك الحال حتى عام ٢٠٢٥ وفقاً للإسقاطات السكانية للأمم المتحدة (معهد الموارد العالمية، ١٩٩٤: ٢٩٩) حيث يتوقع أن تنقص حصة آسيا من سكان العالم بشكل طفيف عن مستواها الراهن البالغ ٥٩٪ من الإجمالي العالمي وستحدث أكبر زيادة نسبية في أفريقيا حيث ينتظر أن يزيد حجم سكانها ثلاث مرات تقريباً، من مستوى عام ١٩٩٠م البالغ ٦٤٢ مليون نسمة إلى ١,٦ مليار نسمة في عام ٢٠٢٥م، وفي المقابل يتوقع أن تبدى أوروبا أصغر معدل للزيادة السكانية من بين جميع الأقاليم، إذ تنمو بنسبة ٣,٤٪ فحسب عن مستويات ١٩٩٠م.

وبالنسبة لنصيب الفرد من الدخل القومي في عام ١٩٩٠ (معهد الموارد العالمية، ١٩٩٤: ٣٠٢) فقد بلغ أعلى معدل لنصيب الفرد من الناتج القومي ١٩,٨٦٠ في دولة الإمارات العربية تليها الكويت ١٦١٦٠ ثم قطر ١٥٨٦٠ والمملكة العربية السعودية ٦٠٢٠، والبحرين بلغ ٦٣٨٠ دولاراً، وأخيراً في عمان ٥٢٢٠ وفي الوقت نفسه يعتبر نصيب الفرد من الناتج القومي في البحرين نصيباً متدنياً إذا ما قورن بمستوى المعيشة للأفراد حيث لا يتحقق لهم إلى الدخل القليل إلى جانب ارتفاع كلفة المعيشة بالتالي يؤثر على مستواهم الصحي والتعليمي ويكون له مردود سلبي على حياة أفراد الأسرة البحرينية، علماً بأن شعب البحرين يعتبر شعباً فتياً حيث أن نسبة الشيخوخة من ٦٥ سنة فأكثر كانت ٣٪ عام ١٩٨٠ بلغت ٤٪ عام ٩٠م وأن الفئة العمرية من ٦ - ١٤ سنة بلغت عام ٨٠م ٣٠٪ وعام ٩٠م ٣٢٪ وبلغ متوسط معدل النمو السنوي ٣,٦ وهو نسبة تدل على مدى خصوبة الشعب البحريني حيث بلغ أقل معدل للنمو السنوي لمجموع السكان ٤,٤٪ في سانت كريستوفر ونيفيس في أمريكا الشمالية.

كما أن معدلات الخصوبة قد إنخفضت بالنسبة لجميع الأقاليم على مدى السنوات العشرين الماضية ففي البحرين مثلاً كانت ٥,٩ عام ٧٠ - ٧٥م تدتن إلى ٣,٧ عام ٩٠ / ٩٥م، إلا أنه وعلى الرغم من هذه المعدلات المتناقصة سيستمر إجمالى السكان فى النمو خلال السنوات المقبلة بسبب وصول عدد من الناس إلى سنوات الإنجاب أكبر عن ذى قبل ويتوقع أن يهبط متوسط معدلات الخصوبة العالمية بنسبة ٢٧٪ بحلول عام ٩٥م وذلك من ٤,٥ طفل يولدون للمرأة الواحدة طوال عمرها خلال الفترة ٧٠ - ٧٥م إلى ٣,٣ طفل خلال الفترة للعام ٩٥م وسوف تكون جميع أقاليم العالم عند مستوى ٣,٣ أو أقل ما عدا إفريقيا التى سيكون الخصوبة فيها ٦,٠ (معهد الموارد العالمية، ١٩٩٤: ٣٠١).

ثانياً - المؤشرات الكمية الأساسية للمرحلة الابتدائية بدول الخليج :

شهدت النظم التعليمية فى الدول العربية ودول الخليج عامة تزايداً مستمراً وسريعاً فى أعداد التلاميذ تبعه تزايداً مستمراً فى أعداد المعلمين والمدارس والفصول، ويعزى هذا الوضع إلى عاملين أساسيين هما:

(١) تزايد النمو السنوى الطبيعى للسكان فى دول الخليج العربية تزايداً مستمراً بوجه عام، كما سجلت الزيادة السكانية فى البحرين معدلات مرتفعة تصل إلى ٣,٦ فى المتوسط سنوياً وهى من أعلى المعدلات فى العالم (منشورات اليونسكو، ١٩٩٣م: ١١٩) وقد نتج عن ذلك زيادة أعداد الفئات العمرية فى سن التعليم.

(٢) زيادة الوعى التعليمى بين أولياء الأمور بغض النظر عن مستواهم الثقافى والتعليمى، الأمر الذى أدى إلى زيادة الطلب على التعليم، وبالتالي زيادة الطلب على المعلمين والمدارس والفصول، ... إلخ (مكتب التربية العربى لسدول الخليج، ١٩٩٠م: ٥).

التخطيط للتعليم

يمكن بيان تطور أعداد المعلمين خلال الفترة من ١٩٩٠ إلى ١٩٩٢ م، وبيان معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ للعام الدراسي ١٩٩٣/٩٢ م بدول الخليج وتطور معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ بدولة البحرين من عام ٩٠ / ١٩٩١ م حتى عام ٩٤ / ١٩٩٥ م خلال دراسة وتحليل الجداول التالية.

(أ) معدل نمو أعداد المعلمين وتطوره في دول الخليج العربية :

يوضح جدول (٧) تطور أعداد المعلمين في دول المنطقة حسب الجنس خلال الفترة قيد الدراسة.

جدول (٥)

بيان بأعداد معلمى المرحلة الابتدائية فى التعليم العام
بدول الخليج العربى خلال الفترة ١٩٩٠ - ١٩٩٢ م

السنة	الدولة البيان	الإمارات	البحرين	السعودية	عمان	قطر	الكويت	المجموع
١٩٩٠	ذكور	٣٩١٤	١١٣٠	٥٦٣٤٤	٥٠١٦	١١٦٥	٢٤٧٨	٧٠٠٤٧
	إناث	٤٧٢٦	١٢٢٨	٥٠٩٤٧	٤٢٣٧	٢٢١٣	٢٧٢٢	٦٦٠٦٨
	المجموع	٨٦٤٠	٢٣٥٨	١٠٧٢٩١	٩٢٤٨	٣٣٧٨	٥٢٠٠	١٣٦١١٥
١٩٩٠	ذكور	٤٠٢٧	١١٤١	٥٩٥٣٨	٥٢٧٦	١٠٧٥	٢٥١٦	٧٣٥٧٣
	إناث	٤٨٧٠	١٢٣٦	٤٨٩٠٣	٤٥٤٠	٢٥٦٤	٣٣٠٩	٦٥٤٢٧
	المجموع	٨٨٩٧	٢٣٧٧	١٠٨٤٤١	٩٨١٦	٣٦٣٩	٥٨٢٥	١٣٨٩٩٥
١٩٩٠	ذكور	٤١٦٤	١٢٠٦	٦١٩٨٤	٥٥٦٥	١٠٤٢	•	٧٣٩٦١
	إناث	٤٩٦٣	١٣٦٨	٥٢٦٢٧	٤٨٤٩	٢٦٥٢	•	٦٦٤٥٩
	المجموع	٩١٢٧	٢٥٧٤	١١٤٦١١	١٠٤١٤	٣٦٩٤		١٤٠٤٢٠

المعلومات الإحصائية من المصادر التالية:

- * مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة: النشرة الإحصائية السنوية، ع. الخامس، (الرياض: الأمانة العامة)، ١٩٩٣ م: ص ٢٣.
- * مركز المعلومات والتوثيق - قسم الإحصاء التربوي، إحصاءات التعليم، (البحرين: وزارة التربية والتعليم)، ١٩٩٣/٩٢: ص ٥٣.

يشتمل العدد على (٣٧٣) معلمة يدرسون فى مدارس البنين.

تعنى أن الاحصائية غير متوفرة فى المصدر أساساً.

وتحليل البيانات الواردة بالجدول (٧) يتضح لنا ما يلى:

(١) التزايد المستمر فى أعداد المعلمين ذكوراً وإناثاً فى كل من الدول الخليجية فيما عدا دولة قطر التى سجلت تناقصاً فى أعداد المعلمين الذكور وقد يعزى ذلك لتناقص أعداد التلاميذ الذكور فى الفترة قيد الدراسة. (مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة، ١٩٩٣م: ١٨).

(٢) سجل تزايد أعداد المعلمات ارتفاعاً أكثر من المعلمين فى كل من دول الخليج العربية فيما عدا المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان وقد يرجع سبب تزايد المعلمات للآتى:

زيادة الوعي التعليمى بين أولياء الأمور فى مجال تعليم الإناث وكما أن النظام التعليمى بدول الخليج يتبع نظام الفصل بين الجنسين الإناث والذكور فى المدارس مما أدى إلى زيادة واضحة فى أعداد المعلمات مقارنة بالمعلمين.

تطبيق سياسة تأنيث الهيئة التعليمية فى مدارس البنين فى الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية وإن كان البعض منها يقف عند السنوات الأربع الأولى من هذه المرحلة. (مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٩٠م: ١١).

ومن الجدول السابق تم إستخلاص الجدول التالى الذى يوضح متوسط معدلات نمو المعلمين فى دول الخليج العربية.

جدول (٦)

متوسط معدلات نمو إعداد معلمى المرحلة الابتدائية

بدول الخليج العربى خلال الفترة ١٩٩٠ - ١٩٩٢م

الجنس الدولة	معدل نمو أعداد المعلمين	معدل نمو أعداد المعلمات	المعدل العام
الإمارات	٣,٢	٢,٥	٢,٩
البحرين	٣,٣	٥,٧	٤,٥
السعودية	٤,٩	١,٨	٣,٤
عمان	٥,٣	٧,١	٦,٢
قطر	٥,٤-	٩,٧	٢,٢

ويتحليل البيانات الواردة فى الجدول (٦) وكما يوضحه الشكل البياني (١) يتضح الآتى:

(١) سجل المتوسط العام فى معدلات نمو المعلمين أكبر ارتفاعاً فى سلطنة عمان حيث وصل معدل النمو إلى (٦,٢)، تليها البحرين (٤,٥)، ثم السعودية (٣,٤) ويتقارب المعدل بين الإمارات وقطر بنسبة تتراوح بين (٢,٢ - ٢,٩).

(٢) تزايد متوسط نمو المعلمين الذكور سنوياً فى جميع دول الخليج العربية فيما عدا دولة قطر حيث سجل إنخفاضاً بمعدل (٥,٤-).

(٣) تفاوت متوسطات نمو المعلمين الذكور حيث إن أعلى متوسط لنمو المعلمين فى سلطنة عمان بلغ (٥,٣)، تليها السعودية (٤,٩).

(٤) تزايد متوسط معدلات نمو المعلمات فى دول الخليج العربية بوجه عام.

(٥) وصل أعلى متوسط لنمو أعداد المعلمات بدولة قطر نحو (٩,٧) في حين أنه لم يزد متوسط النمو في السعودية عن (١,٨) والتي تعتبر من أقل معدلات النمو في دول الخليج العربية.

ب) معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ بدول الخليج العربية:

مما لا شك فيه أن المستوى العلمي والتربوي للتلاميذ يعتمد بشكل أساسي على قدرة المعلم في توصيل المادة العلمية للتلاميذ. لذا يعتبر معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ من المعايير الهامة في الحكم على الكفاءة التعليمية. ومما هو جدير بالذكر أن هذه العلاقة هي علاقة عكسية تزيد فيها درجة النضج للتواصل كلما إنخفض عدد التلاميذ إلى الحد المعقول مقابل المعلم الواحد. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٠، ١٢ : و جدول (٩) التالي يبين معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ في دول الخليج العربية للعام الدراسي ٩٢ / ١٩٩٣م.

جدول (٧)

نصيب المعلم الواحد من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية

في دول الخليج العربي للعام الدراسي ٩٢ / ١٩٩٣

البيان	عدد التلاميذ			عدد المعلمين			متوسط نصيب المعلم من الطلاب	
الدولة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث
الإمارات	٧٧٢٥٦	٧٥٥٣٤	١٥٢٧٩٠	٤١٦٤	٤٩٦٣	٩١٢٧	١٩	١٥
البحرين**	٢٥٤١٢	٢٦١٧٤	٥١٥٨٦	*١٢٠٦	١٣٦٨	٢٥٧٤	٢١	١٩
السعودية	٩٢٨٥٧٣	٨٤٧٠٥٩	١٨٢٥٦٣٢	٦١٩٨٤	٥٢٦٢٧	١١٤٦١١	١٦	١٦
عمان	١٤٨٧٦٩	١٣٥٠٦٥	٢٨٣٨٣٤	٥٥٦٥	٤٨٤٩	١٠٤١٤	٢٧	٢٨
قطر	١٧٤٦٠	١٦٨٣٨	٣٤٢٩٨	١٠٤٢	٢٦٥٢	٣٦٩٤	١٧	٦
الكويت*	-	-	-	-	-	-	-	-

- ♦ يشمل العدد على (٣٧٣) مدرسة يُدرسون في مدارس البنين.
- تعني أن الإحصائية غير متوفرة في المصدر أساساً.
- بدراسة وتحليل بيانات الجدول السابق لمجد الآتي:
- أن هناك تقارب في متوسط نصيب المعلم الواحد من التلاميذ في كل من الإمارات والبحرين والسعودية حيث تراوح هذا المعدل ما بين ١٦، ٢٠ تلميذ لكل معلم خلال العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢.
- وصل هذا المعدل إلى ٢٨ تلميذ مقابل المعلم الواحد في سلطنة عمان خلال نفس العام الدراسي وقد يعزى ذلك إلى زيادة معدلات نمو كل من التلاميذ والمعلمين ولكن نسبة زيادة معدلات التلاميذ أكثر من المعلمين. (مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة، ١٩٩٣م: ١٨-٢٣).
- أن إجمالي أعداد التلاميذ في دولة قطر يتناقص خلال الفترة ٩٠ - ١٩٩٢م. (مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة، ١٩٩٣م: ١٨).
- أن إجمالي أعداد المعلمين في دولة قطر يتزايد خلال الفترة ٩٠ - ١٩٩٢م. (المصدر السابق: ٢٢).
- تزايد أعداد التلاميذ المتخرجين من الجامعات والمؤهلين للتدريس (المصدر السابق: ٥٢) مما يضطر دولة قطر لتوظيفهم منعاً لحدوث البطالة.
- معدل زيادة أو إنخفاض النمو السكاني.

* المعلومات الإحصائية جمعت من المصادر التالية:

- * مجلس التعاون لدول الخليج العربية - الأمانة العامة: النشرة الإحصائية السنوية، ع. الخامس، (الرياض: الأمانة العامة)، ١٩٩٣م: ص ١٨ - ٢٣.
- * مركز المعلومات والتوثيق - قسم الإحصاء التربوي، إحصاءات التعليم، (البحرين: وزارة التربية والتعليم)، ١٩٩٣/٩٢: ص ٥٣.

ولقد سجل هذا المعدل انخفاضاً شديداً بالنسبة لنصيب المعلمة الواحدة من التلميذات حيث بلغ (٦) ويعزى ذلك بالإضافة إلى الأسباب السابقة أن أعداد التلميذات المتخرجات من الجامعة يفوق أعداد التلاميذ (المصدر السابق: ٥٢) كما أن مجال العمل المتاح أمام الفتاة القطرية هو مهنة التعليم أكثر من أى مجال آخر.

ثالثاً - المؤشرات الكمية الأساسية للتعليم الثانوى :

معدلات الإلتحاق الدراسى فى التعليم الثانوى:

تعتبر معدلات الإلتحاق الدراسى من أهم المؤشرات لقياس فاعلية النظام التعليمى من جهة قدرته على إستيعاب السكان فى عمر الدراسة وقدرته على جذب السكان الى الإلتحاق بالمؤسسات التعليمية فى مختلف مراحل التعليم، نجد أن نسب الإلتحاق للفئة العمرية من ١٢ - ١٨ سنة للذكور والإناث فى مجموع المنطقة العربية لعام ٦٠م كانت أسوأ من المعدل العام للعالم بأجمعه وجميع المناطق الأخرى بإستثناء أفريقيا، أما فى عام ٨٥م فقد استطاعت الأقطار العربية أن تتعدى نسب الإلتحاق للذكور والإناث فى الدول النامية ودول آسيا بل وتعدت نسب الإلتحاق للذكور فيها المعدل للعالم بأجمعه. وذلك كما هو مبين فى الجدول التالى:

جدول رقم (٨)

نسب الإلتحاق في التعليم الثانوى فى الوطن العربى والمناطق الأخرى

١٩٨٥		١٩٩٠		المناطق
إناث %	ذكور %	إناث %	ذكور %	
٤٠,٩	٥١,٥	٢٣,٦	٣١,٢	العالم
٣٩,٥	٥٥,٠	٥,٣	١٥,٢	الوطن العربى
٢٢,٣	٣٥,٩	٢,٢	٥,١	إفريقيا (بإستثناء الأقطار العربية)
٣١,٣	٤٥,٤	١٥,٢	٢٥,٨	آسيا (بإستثناء الاقطار العربية)
٨٩,١	٨٦,٨	٦٠,٩	٦٣,٣	الدول المتقدمة
٣١,٠	٤٤,٢	١٠,٣	١٩,٨	الدول النامية

* المصدر : ناثر سارة، التربة (منذ ١٩٥٠) إنجازاتها، مشكلاتها وتحدياتها ص(٥٨).

ويلاحظ من الجدول السابق وجدول رقم (١١) أن هناك تباين كبير فى نسب الإلتحاق للتلاميذ فى التعليم الثانوى للفترة العمرية من ١٢ - ١٨ حيث حققت البحرين أعلى نسبة فكانت ٨٦٪، تليها الكويت ٨٣٪ ثم الأردن ٧٩٪ وثمة خمسة أقطار لاتصل نسبة الإلتحاق فيها حد ٢٠٪ وهى السودان، الصومال، موريتانيا، واليمن (٧) (الشمالى والجنوبى) لعام ١٩٨٥م. ثم يطالعنا عام ٩٠م فنجد أن عدد المسجلين فى المرحلة الثانوية فى الوطن العربى يقدر بحوالى ١٥ مليون طالب وطالبة ويمثل هذا العدد نسبة ٤٨٪ من الشريحة العمرية الموازية ١٢-١٧ سنه بين السكان العرب، وتقدر النسبة المقابلة عالمياً بحوالى ٤٦٪، بينما تصل فى البلدان المتقدمة الى ٨٨٪ ورغم تدنى نسبة الطلاب العرب فى هذه المرحلة، إلا أنها تمثل زيادة هائلة عما كانت عليه فى الخمسينات حيث لم تتجاوز فى ذلك الوقت ٦٪، ويتوزع طلاب هذه المرحلة بين تعليم ثانوى عام

يقدرون بحوالي ٦٤ ٪، عن مجموع المقيدين في التعليم الثانوي، مقارنة بحوالي ٣٦ ٪ للتعليم الثانوي التقني وهنا تتفاقم المشكلة حيث أن خريجي التعليم الثانوي العام يتوقعون الالتحاق بالتعليم الجامعي والذي لا يقلل إلا ٣٠ ٪ على الأكثر، فيتوجهون إلى سوق العمل يلحسون عن وظائف لم يتلقوا لها التأهيل المناسب بالتالي يتعرض عدد كبير منهم للبطالة.

جدول رقم (٩)

نسب الإشتغال في التعليم الثانوي من فئة العمر ١٢ - ١٨ سنة ١٩٨٥

القطار	نسب الإشتغال (٪)		القطار	نسب الإشتغال (٪)	
	للإناث	للمجموع		للإناث	للمجموع
الأردن	٧٩	٧٨	عمان	٣٢	٢١
الإمارات	٥٨	٦٥	قطر	٧٩	٧٠
للبحرين	٨٣	٨٣	الكويت	٨٠	٨٣
تونس	٣٩	٣٣	لبنان	٥٦	٥٦
جيبوتي	م. غ *	م. غ *	ليبيا	م. غ *	م. غ *
الجزائر	٤٥	٣٨	مصر	٥٢	٦٢
للمغربية	٤٢	٣٣	المغرب	٢٥	٣١
للسودان	١٩	١٤	موريتانيا	٦	١٢
سوريا	٣١	٤٩	اليمن الشمالي	٣	١٠
الصومال	١٧	١٢	اليمن الجنوبي	١١	١٩
العراق	٥٥	٣٩			

ناشرارة: المصدر السابق (ص ٥٩).

والتصوير للفتح لهذه المرحلة التعليمية التي تشمل الشباب العربي من الفئة العمرية ١٥ - ١٨ هو أن تضمهم مدرسة ثانوية موحدة تجمع بين ثلاث مجموعات أساسية من المعارف والمهارات هي: الإنسانية، والعلوم، والتكنولوجيا، فتركز على تنمية المفاهيم والمعارف ومهارات التعلم الذاتي

والمهارات العلمية والتقنية بحيث تعد الدارس فيها ليكون مؤهلاً لدخول سوق العمل مباشرة أو لمواصلة تعليمه الجامعي، أو تعليمه الذاتي بالتالي يمكن اعتبار أن المدرسة الثانوية الموحدة هي الحل الأنسب للإزدواجية الحالية في التعليم الثانوي التي طالما استمرت فإن التفضيل التلقائي للطلاب وذويهم هو الالتحاق بالتعليم الثانوي العام وعدم الإقبال على المدرسة الثانوية الفنية وهو الملاحظ من جدول رقم (١٢) الذي يستعرض نسب الطلاب في التعليم الثانوي العام والمهني لعام ١٩٨٦م حيث يسترعى إنتباهنا إنخفاض نسب الطلاب في التعليم المهني في غالبية الأقطار العربية كما يلاحظ أن مصر والعراق تعدان من أولى الدول التي حققت توازناً بين الثانويه العام والفنى والإمارات أدناها.

جول رقم (١٠)
توزيع الطلاب في المرحلة الثانوية
بالنسبة إلى التعليم العام والتعليم المهني (١٩٨٦)

القطر	مجموع الطلاب في المرحلة الثانوية (بالآلاف)	التعليم العام %	التعليم المهني %
الأردن	١٢٧,٩	٧٥,٤	٢٤,٦
الإمارات	٢٣,٥	٩٨,٧	١,٣
البحرين	١٦,٩	٥٤,٤	٤٤,٦
تونس	١٨٨,٣	٨٥,٨	١٤,٢
الجزائر	٥٠٣,٣	٨٠,٥	١٩,٥
السعودية	٢١٢,٦	٩٣,٣	٦,٧
السودان	١٨٤,٣	٨٧,٥	١٢,٥
سوريا	٢٩٣,٨	٨١,٥	١٨,٥
العراق	٣٧٢,٥	٦٤,١	٣٥,٩
عمان	١٢,٤	٩٤,٤	٥,٦
قطر	٨,٨	١٥,٥	٤,٥
الكويت	٦٨,٧	٩١,٣	٨,٨
لبنان	٨٩,٧	٩١,٥	٨,٥
ليبيا	١٠٨,٤	٧٥,٦	٢٤,٤
مصر	١٤٤٨,٥	٤٢,٢	٥٧,٨
المغرب	٣٠١,٠	٢٠ غ	٢٠ غ
موريتانيا	١٦,٦	٨٣,١	١٦,٩
اليمن الشمالي	٣٩,٢	٩٥,٢	٤,٨
اليمن الجنوبي	٣٠,٨	٩٧,٤	٢,٦

ناثر سارة، المصدر السابق، ص ٢٥٣.

يلاحظ من الجدول السابق نجاح السياسة التعليمية بجمهورية مصر العربية في الاهتمام بالتعليم الفني وزيادة قدرته الاستيعابية لخدمة متطلبات التنمية الاقتصادية وتدني نسب القبول بالثانوى والفنى بالشرط الجنوبي من اليمن والإمارات.

(٧) نسبة الملحقين بالمرحلة الثانوية إلى السكان في دول الخليج العربية:

جدول رقم (١١)

تطور نسب الملحقين بالمرحلة الثانوية العامة إلى سكان دول الخليج العربي في السنوات (١٩٨٠م - ١٩٨٥م - ١٩٩٠م)

السنة	التمولة	الإمارات	البحرين	الكويت	السعودية	عمان	قطر
١٩٨٠	عدد السكان بالآلاف	١٠٠٢٤	٣٤٧	١٠٠٣٧٠	٩٠٠٣٧٧	٩٨٤	٢٢٥
	طلاب المرحلة الثانوية	٦٥٩٨	٦٣٩٩	٤٧٢٧٩	٨٦٨٨٧	٩٤٣	٤٥٩٦
	%	٠٠٠٦٤	١٠٠٨٤	١٣٠٤٥	٠٠٠٩١٢	٠٠٠٩	٢٠٠٤
١٩٨٥	عدد السكان بالآلاف	١٠٠٣١٢	٤٣٩	١٠٠٧٥٥	١١٠٠٤٠	١٠٠٢٨٨	٣٠١
	طلاب المرحلة الثانوية	١٦٠٠٩١	٦٤٠٠٣	٦٤٧٩٨	١٤٥٤١٠	٩١٥١	٦٩١٥
	%	١٠٠٩٢	١٠٠٤٨	٣٠٦٥٣	١٠٠١٢٨	٠٠٠٧٤	٢٠٠٢٩
١٩٩٠	عدد السكان بالآلاف	١٠٠٥٨٩	٥٠٣	١٠٠٧٥٣	١٤٦٨٧٠	١٠٠٥٠٢	٣٦٨
	طلاب المرحلة الثانوية	١٣٠٦٨٩	١٣١٤٤	—	٢٦٣١٨٦	٢٥٥٨٧	٩٦٦٩
	%	١٠٠٩٣	٢٠٠٤٦	—	١٠٠٧٧	١٠٠٧٠	٢٠٠٦٢

عند تحليل الجدول يتبين لنا أن نسبة الملحقين بالمرحلة الثانوية إلى السكان في دول الخليج العربية تتزايد في جميع دول الخليج نتيجة للإقبال على التعليم الثانوي ولأسباب السابقة الذكر عند تحليل الجدول السابق.

وتشكل نسبة الملحقين ارتفاعاً مستمراً في عمان حيث ازدادت النسبة خلال عشر سنوات من ٠٠٠٩ إلى ١٠٠٧٠ وظل ذلك خلال الفترة من ١٩٨٠م - ١٩٩٠م، ويرجع ذلك إلى تشجيع التعليم ولطه من المفيد أن نذكر إن التعليم الثانوي في عمان قد بدأ للذكور في العام الدراسي ١٩٧٤م وللإناث في عام ٧٤ / ١٩٧٥.

(٣) الزيادة في أعداد طلبة المرحلة الثانوية ببعض الدول العربية :

تزايد أعداد الطلاب في المرحلة الثانوية بالدول العربية نتيجة الإهتمام بالتعليم عامة والتعليم الثانوى خاصة، ويمكننا إعتباره مؤشراً يدل على تزايد أعداد المدارس الثانوية لإستيعاب الزيادة المطردة فى أعداد الطلاب.

جدول رقم (١٢)

تطور أعداد الطلاب فى الدول العربية حسب الجنس فى المرحلة الثانوية

بالمدراس الحكومية للأعوام الدراسية (٨٨ - ١٩٨٩ / ٩٢ - ١٩٩٣)

الدول	السنة	الثانوى العام والفنى		
		ذكور	إناث	جملة
الأردن	١٩٨٨ / ١٩٨٩	-	-	-
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	٤٦٧٤١	٤٣١١٤	٨٩٨٥٥
	١٩٩٠ / ١٩٩١	٤٩١٤٢	٤٥٦٢٧	٩٤٧٦٩
	١٩٩١ / ١٩٩٢	٥٢٢٢٥	٥٠٩٢٤	١٠٣١٤٩
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	٥٣٠٥٤	٥٤٠٣٣	١٠٧٠٨٧
ليبيا	١٩٨٨ / ١٩٨٩	٤٥٨٣٢	٤٩٧٤٤	٩٥٥٧٦
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	٤٠٥٤٣	٤١١٢٦	٨١٦٦٩
	١٩٩٠ / ١٩٩١	٥٦٠٥٤	٥٧٦٢٩	١١٣٦٨٣
	١٩٩١ / ١٩٩٢	٧٠٠٩٣	٦٨٧٦٧	١٣٨٨٦٠
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	٧٥٥٨٨	٧٥٠٣٧	١٥٠٦٢٥
تونس	١٩٨٨ / ١٩٨٩	١٠١٧٢٠	٨٠٧٠٤	١٨٢٤٢٤
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	١٠٢٤٧٠	٨٥٣٤٧	١٨٧٨١٧
	١٩٩٠ / ١٩٩١	١٠٤٩٥٢	٩٠٨٩٣	١٩٥٨٤٥
	١٩٩١ / ١٩٩٢	١٠٩٥٠٩	١٠٠٢٧١	٢٠٩٧٨٠
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	١٠٩٥٠٩	١٠٠٢٧١	٢٠٩٧٨٠
الجزائر	١٩٨٨ / ١٩٨٩	٣٩٢٠٩١	٣٢٢٨٧٥	٧١٤٩٦٦
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	٤١١٥٩	٣٤٢٧٨٨	٧٥٣٩٤٧
	١٩٩٠ / ١٩٩١	-	-	٧٥٢٢٦٤
	١٩٩١ / ١٩٩٢	-	-	٧٤٧٧٤٥
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	٣٨٩٠٩٠	٣٥٨٠٦٢	٧٤٧١٥٢

تابع جدول رقم (١٢)

تطور أعداد الطلاب في الدول العربية حسب الجنس في المرحلة الثانوية
بالمدارس الحكومية للأعوام الدراسية (٨٨ - ١٩٨٩ / ٩٢ - ١٩٩٣)

الدول	السنة	الثانوي العام والفني		
		ذكور	إناث	جملة
جيبوتي	١٩٨٨ / ١٩٨٩	-	-	٥٥٥٠
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	-	-	٦١٤٨
	١٩٩٠ / ١٩٩١	-	-	٦٤٣٧
	١٩٩١ / ١٩٩٢	-	-	٦٦٦٩
السعودية	١٩٨٨ / ١٩٨٩	١٣٧٩٥٧	١٠٦٣٤٩	٢٤٤٣٠٦
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	١٥٠٤٦٨	١١٨١١٤	٢٦٨٥٨٢
	١٩٩٠ / ١٩٩١	١٥٦٩٧٦	١٣٢٥٨٦	٢٨٩٥٦٢
	١٩٩١ / ١٩٩٢	١٦٩٨٠٤	١٤٣٧٢٢	٣١٣٥٢٦
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	١٨٨٥٣٧	١٥٢٣٤٩	٣٤٠٨٨٦
المغرب	١٩٨٨ / ١٩٨٩	١٧٨٣٤٨	١١١٠٧٢	٢٨٩٤٢٠
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	١٧٩٩٠٣	١١٤٩٤٤	٢٩٤٨٤٧
	١٩٩٠ / ١٩٩١	١٨٩٨٠٠	١٢٥٥٢٥	٣١٥٣٢٥
	١٩٩١ / ١٩٩٢	١٩٦٨٦٤	١٣٦٦٣٦	٣٣٣٥٠٠
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	٢٠٢٢٣١	١٤٥٧٦٧	٣٤٧٩٩٨
اليمن	١٩٨٩ / ١٩٩٠	٧٩٤٤٧	١٦٥٤٣	٩٥٩٩٠
	١٩٩٠ / ١٩٩١	٩٨٥٤٧	٢١٤٩٢	١٢٠٠٣٩
	١٩٩١ / ١٩٩٢	١٠٦٧٧٥	٢١٠٩٨	١٢٧٨٧٣
مصر	١٩٨٨ / ١٩٨٩	٣٣٣٠٠٨	٢٢٧٤٧٧	٥٦٠٤٨٥
	١٩٨٩ / ١٩٩٠	٣٣١٢٤٧	٢٣٨٦٦٥	٥٦٩٩١٩
	١٩٩٠ / ١٩٩١	٣٢٥٦٥٠	٢٥٠٧٨٥	٥٧٦٤٣٥
	١٩٩١ / ١٩٩٢	٣١٨٩٦٧	٢٥٣٠٥٩	٥٧٢٠٢٦
	١٩٩٢ / ١٩٩٣	٣٩٨٨٢٨	٣٢٨٨٦٢	٧٢٧٦٩٠

* المصدر: "المجموعة الإحصائية لدول الوطن العربي (١٩٨٨ - ١٩٩٣)، جامعة الدول العربية، الأمانة العامة، ١٩٩٤.

وتحليل الجدول السابق نستنتج ما يلي:

- هناك تزايد واضح في أعداد طلبة الثانوية مما يعكس إقبالاً متزايداً في أنحاء الوطن العربي على مواصلة التعليم إلى المرحلة الثانوية نتيجة للوعي الثقافي والتطور والتنمية الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي.
- حاولت المرأة العربية اللحاق بالرجل في التعليم خاصة بعد تأخر التعليم لدى الإناث في معظم الدول العربية لذلك نلاحظ تزايد في أعداد الإناث في التعليم الثانوي وإرتفاع واضح في أعداد الإناث سنوياً.
- تزايد أعداد الذكور في المرحلة عن الإناث في معظم دول الوطن العربي مع ملاحظة إن نسبة زيادة أعداد الطلبة قد تكون لإحتواء التعليم الثانوي على التعليم الفني الذي يكون مقتصراً في معظم الأحيان على الذكور فقط.

(٤) تتطور أعداد الطلبة المرحلة الثانوية العامة بدول الخليج العربي :
يعرض الجدول التالي لتطور أعداد الطلاب بالمرحلة (الثانوية بدول الخليج العربي منذ ١٩٧٤ وحتى ١٩٩٠.

جدول رقم (١٣)

تطور أعداد الطلبة بالمرحلة الثانوية العامة في دول الخليج العربي حسب الدولة والجنس خلال الفترة من ١٩٧٤/٧٤ إلى ١٩٩١/٩٠.

السنة	الدولة البيان	الإمارات	البحرين	الكويت	السعودية	عمان	قطر
١٩٧٥/٧٤	ذكور	١٩٣٧	٣٣٥٨	١٨٧٢٥	٢٦٧٧٤	٦٣	١٣٩٩
	إناث	١٤١٧	٣٨٩٦	١٦٩٠١	٩٥٣٨	١٩	٨١٦
	جملة	٣٣٥٤	٧١٥٤	٣٥٦٢٦	٣٦٣١٢	٨٢	٢٢١٥
١٩٨٠/٧٩	ذكور	٣٨٥٥	٣١٢٧	٢٤٧١١	٥٩١٥١	٧٠٨	٢١٩٥
	إناث	٢٧٤٣	٣٢٧٢	٢٢٥٦٥	٢٧٧٣١	٢٣٥	٢٤٠١
	جملة	٦٥٩٨	٦٣٩٩	٤٧٢٧٦	٨٦١٨٢	٩٤٣	٤٥٩٦
١٩٨٥/٨٤	ذكور	٧٩٣٨	٢٣٨٦	٣١٣١٦	٧٩٩٩٠	٦٢٠٨	٣١٣٩
	إناث	٨١٥٣	٤٠١٧	٣٣٤٨٢	٦٥٤٢٠	٢٩٤٣	٣٧٧٦
	جملة	١٦٠٩١	٦٤٠٣	٦٤٧٩٨	١٤٥٤١٠	٩١٥١	٦٩١٥
١٩٨٨/٨٧	ذكور	١٠١٩٤	٣٠٣٦	٤٨٩٧٤	١١٨٣١٤	٦٩٨٧	٣٥١١
	إناث	١١٦٢٨	٥٥٠٧	٤٤٣٤٣	٩٢١٨٦	٦٣١٨	٤٥٥٣
	جملة	٢١٨٢٢	٨٥٤٣	٩٣٣١٧	٢١٠٥٠٠	١٣٣٠٥	٨٠٦٤
١٩٩١/٩٠	ذكور	١٣٧٠٢	٤٦٢٦	-	١٣٥٤١٢	١٣٦٠٥	٤٣٠٥
	إناث	١٦٩٨٧	٧٥١٨	-	١٢٨٢٧٤	١٢٤٨٢	٥٣٧٤
	جملة	٣٠٦٨٩	١٢١٤٤	-	٢٦٣٦٨٦	٢٥٥٨٧	٩٦٧٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

(١) تتضاعف أعداد الطلبة عدة مرات عما كانت عليه فى سنة الأساس بالنسبة لبعض الدول خصوصاً الإمارات والسعودية وسلطنة عمان وقطر.

(٢) تتفاوت الزيادة فى أعداد الطلبة من دولة إلى أخرى إلا أن غالبية أعداد الزيادة مرتفعة فى جميع الدول ما عدا البحرين التى تناقصت أعداد طلبة الثانوى العام فيها.

(٣) يرجع التناقص فى أعداد طلبة الثانوى العام فى البحرين إلى إجتذاب الثانوى الفنى والتخصصى الذى تشجعه الدولة لأعداد كبيرة من الطلاب.

(٤) تزداد كثيراً وبشكل ملحوظ أعداد الطلاب والطالبات فى سلطنة عمان عما كانت عليه فى سنة الأساس (٧٤ / ١٩٧٥)، حيث تضاعفت هذه الأعداد عدة مرات بدرجة أكبر مما هو فى أية دولة أخرى من دول الخليج فبعد الأعداد المتواضعة جداً عام ٧٤ / ١٩٧٥ لاتتعدى المئات قفزت إلى الاف فيما بعد. (حسين محمد جمعه، وآخرون: ٩٧٢ - ٩٧٣).

(٥) نسب الذكور والإناث بالتعليم الثانوى فى دول الخليج العربى :

ومن الجدول السابق يمكن إستخلاص نسب الذكور والإناث من مجموع الطلبة المسجلين فى التعليم الثانوى بدول الخليج العربية وتكمن أهمية ذلك فى أنه يعكس جوانب عديدة لإتجاهات المجتمع والدولة بخصوص التعليم الثانوى. وهى بمثابة المؤشر الذى يشير إلى زيادة وعى المجتمع بأهمية إلتحاق البنين والبنات بهذه المرحلة الدراسية وما يقابله من إهتمام الدولة بتوفير المتطلبات المدرسية الكافية لإستيعاب هذه الفئة العمرية للإلتحاق بهذه المرحلة.

جدول رقم (١٤)

نسب الذكور والإناث لأعداد طلبة المرحلة الثانوية بدول الخليج العربي
خلال الفترة من ٧٤ / ١٩٧٥ إلى ٩٠ / ١٩٩١

السنة	الدولة البيان	الإمارات	البحرين	الكويت	السعودية	عمان	قطر
١٩٧٥ / ٧٤	ذكور	٪٥٧.٧٥	٪٤٥.٥٤	٪٦١.١٤	٪٧٣.٧٣	٪٧٦.٨٣	٪٦٣.١٦
	إناث	٪٤٢.٢٥	٪٥٤.٤٦	٪٥٥.١٩	٪٢٦.٢٧	٪٢٣.١٧	٪٣٦.٨٤
١٩٨٠ / ٧٩	ذكور	٪٥٧.٥٩	٪٤٨.٨٧	٪٥٢.٢٧	٪٦٨.٦٣	٪٧٥	٪٤٧.٧٦
	إناث	٪٤١.٥٧	٪٥١.١٣	٪٤٧.٧٣	٪٣٢.١٨	٪٢٤.٩٢	٪٥٢.٢٤
١٩٨٥ / ٨٤	ذكور	٪٤٩.٣٣	٪٣٧.٢٦	٪٤٨.٣٩	٪٥٥	٪٦٧.٨٤	٪٤٥.٣٩
	إناث	٪٥٠.٥٧	٪٦٢.٧٤	٪٥١.٦٧	٪٤٤.٦٩	٪٣٢.١٦	٪٥٤.٦١
١٩٨٨ / ٨٧	ذكور	٪٤٦.٧١	٪٣٥.٥٤	٪٥٢.٤٨	٪٥٦.٢١	٪٥٢.٥١	٪٤٣.٥٤
	إناث	٪٥٣.٢٩	٪٦٤.٤٦	٪٤٧.٥٢	٪٤٣.٧٩	٪٤٧.٤٩	٪٥٦.٤٦
١٩٩١ / ٩٠	ذكور	٪٤٤.٦٤	٪٢٨.٠٩	-	٪٥١.٣٥	٪٥١.٢١	٪٤٤.٥٢
	إناث	٪٥٥.٣٥	٪٦١.٩٠	-	٪٤٨.٦٤	٪٤٨.٧٨	٪٥٥.٤٧

وبين لنا الجدول رقم (١٦) نسب الذكور والإناث في المرحلة الثانوية بجميع دول الخليج العربية خلال الفترة من ٧٤ / ١٩٧٥ إلى ٩٠ / ١٩٩١. ورغم أن هذه الفترة تدخل ضمن حقبة تصاعد حركة التنمية إلا أنها بلاشك تعكس بوضوح صورة المحاضر التي تمثل الحصيلة المتراكمة للجهود المبذولة في الجانب التعليمي بالمرحلة الثانوية.

وإذا نظرنا إلى الجدول نجد أن نسب الإناث تراوحت بين ٢٣٪ في سلطنة عمان و ٥٤٪ في دولة البحرين في عام ٨١ / ١٩٨٢م، ثم إزدادت قيمها بشكل كبير خلال عام ٨٧ / ١٩٨٨م، حيث أصبحت ٦٤٪ في دولة البحرين و ٤٨٪ في سلطنة عمان.

إن النسب العالية للإناث فى بعض الدول مثل البحرين (٩٠, ٦١٪) وقطر (٤, ٥٥٪) والإمارات (٣٥, ٥٥٪) تستدعى الإنتباه حيث أنها تتجاوز فى معطياتها المقاييس النسبية المطلوبة والمعقولة وهى ٥٠٪ تقريباً، وهناك أكثر من عامل يمكن أن يسهم فى حدوثها بهذا الشكل فى المرحلة الثانوية ومن هذه العوامل ما يأتى:

أ) فتح أبواب القبول للفئات العمرية المتأخرة عن سن القبول فى بداية المرحلة الثانوية يساعد على زيادة أعدادهن فى هذه المرحلة مقارنة بالذكور وهذا واضح بالطبع لأن أعداد الطالبات فى هذه المرحلة ستكون منتشرة على فئات عمرية أوسع مما هى عليه بالنسبة للذكور وهذا يؤدى بدوره إلى زيادة عددهن وبالتالي نسبتهن من مجموع الطلبة.

ب) احتمال حدوث حالات تسرب للطلبة الذكور من المرحلة الثانوية تزيد كثيراً عما هى عليه بالنسبة للإناث وهذا أقرب العوامل من حيث الإسهام المباشر فى ارتفاع نسب الإناث من مجموع الطلبة الملتحقين بالمرحلة الثانوية مقارنة بالذكور وجدير بالذكر هنا أن حالات التسرب من المرحلة الثانوية لاتعنى تسرب الطلبة من صفوف هذه المرحلة فقط وإنما تشمل أساساً حالات التخلف عن الالتحاق بهذه المرحلة بعد إكمال المرحلة الإعدادية، وقد يكون التوجه إلى أنواع أخرى من التعليم مثل التعليم القنى والمهنتى أحد هذه الأسباب والتي هى عموماً مفتوحة للذكور بشكل أكبر مقارنة بالإناث.

(٦) معدل عدد الطلبة لكل معلم في المرحلة الثانوية بدول الخليج العربي (*) :

تعتبر نسبة عدد الطلبة لكل معلم وعدد الطلبة في كل فصل مؤشر من المؤشرات التي تمكن من تقييم نوعية التعليم كما أنها مؤشر جيد للحكم على الاستخدام الفعلي للمدرس في عملية التدريس.

ففي التعليم الثانوي الذي بدأ بالتوسع فيه لسبعة من الأقطار العربية وهي لبنان ومصر وسوريا والعراق وتونس والجزائر والمغرب عام ٥٠م. أما بقية الأقطار العربية لنفس الفتره فإن عدد الطلاب في مدارسها الثانوية، من الجنسين، كان يعد بالعشرات أو المئات، باستثناء الأردن حيث تشير الإحصاءات إلى وجود ٥٦٧٧ طالباً ثانوياً فيه، إلا أن حركة التعليم الثانوي في تلك الأقطار إرتفع حتى بلغ مجموع طلاب المرحلة الثانوية عام ٨٥م أكثر من اثني عشر مليون طالب يقوم بتعليمهم ما يقرب من ٥٦٠ ألف معلم بمعدل ٢١ طالب تقريباً لكل معلم وتعد هذه النسبة مرتفعه عن مثيلاتها في الدول الأجنبية خاصة في التعليم الثانوي الذي يجب ألا تتعدى فيه نسبة المعلم إلى عدد التلاميذ ١: ١٥.

كما نلاحظ أن أقل معدل لعدد الطلبة لكل مدرس بلغ ٩ طلاب في دولة قطر تليها ليبيا ١١ طالب ثم عمان ١٣ طالب ويرتفع هذا المعدل في بعض الدول العربية حتى يصل ٣٨ طالب لكل معلم في الجزائر، مع أن الوطن العربي عام ٦٠م كان يتمتع بشانئ أفضل نسبة بين الطلاب والمعلمين ١٨ طالباً للمعلم الواحد في المنطقه العربية و ١٧ طالباً في الدول الناصيه و ٢١ طالباً في الدول

(*) تم الاعتماد علي جداول معدلات الكثافة الطلابية، وعدد الفصول في المدرسة الواحدة علي جداول فترة الثمانينات لعدم توفر الجداول الخاصة بالتسعينات في المراجع التي حصلت عليها. ولأهمية هذه الجداول كمؤشر علي زيادة أعداد المدارس والدارسين لنا لزم التنويه.

المتقدمه وهذا راجع الى وفرة عدد معلمى المرحله الثانويه فى تلك السنه إضافه الى صغر حجم المدارس فى الدول العربيه مما استوجب توظيف عدد أكبر من المعلمين وبكفاءة عديديه منخفضه، وقد حافظت الدول العربيه على نفس المعدل ٨٥م الا أن الدول المتقدمه حققت درجة عاليه من الإكتفاء فأصبحت النسبه فيها ١٤ طالباً للمعلم الواحد. وبلغ نصيب المعلم من الطلبة فى دول الخليج العربى بين عام ٩٣/٩١م ما بين ٨ - ١٥ طالباً وطالبة.

(٧) معدل الكثافة الطلابية فى المدرسة الواحدة بدول الخليج العربى بإستعراض البيانات والإحصاءات المتعلقة بأعداد الطلاب فى المدرسة الواحدة بالمراحل الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) والثانوية بدول الخليج العربى كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول رقم (١٥)

بيان بأعداد الطلبة للمدرسة الواحدة في جميع مراحل التعليم العام
الحكومي بالدول العربية الخليجية خلال الفترة من ٨١ / ١٩٨٢ م - ٨٧ / ١٩٨٨ م

الدولة	السنة / المرحلة / الجنس	١٤٠١ / ١٤٠٢ هـ ١٩٨١ / ١٩٨٢ م			١٤٠٤ / ١٤٠٥ هـ ١٩٨٤ / ١٩٨٥ م			١٤٠٧ / ١٤٠٨ هـ ١٩٨٧ / ١٩٨٨ م		
		ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
الإمارات	جملة	٦٠٦	١٩٠	٤٤٢	٦٢٢	٢٢١	٤٤٧	٦٧٥	٢٦٩	٥٢٠
	إناث	٥٩٩	١٨٨	٤٧٣	٦٥٩	٢٢٣	٣٨٩	٦٨٩	٢٧٠	٥٥٤
	ذكور	٦١٢	١٩٢	٤١٦	٥٨٩	٢٢٠	٥٣٠	٦٦٢	٢٦٨	٤٨٦
البحرين	جملة	٦١٣	٥٥٢	٣٣٥	٦٤٥	٥٤٠	٤٥٨	٦٣١	٥٤٣	٦١١
	إناث	٥٩٨	٦١٤	٣١١	٦٩٦	٥٤٩	٥٠٣	٦٤٩	٦٠١	٦٨٩
	ذكور	٦٢٦	٥٠٩	٣٦٦	٦٠٣	٥٣٢	٣٩٨	٦١٤	٤٩٨	٥٠٦
الكويت	جملة	٧٩٩	٨٢٤	٧٤٥	٦٩١	٧٢٦	٧٦٢	٦١٦	٦٩٦	٧٦٥
	إناث	٨٣٠	٧٩٣	٧٥٦	٦٩٦	٧٢٩	٧٥٧	٦٠٩	٦٨٣	٧٦٥
	ذكور	٧٧٢	٨٥١	٧٣٤	٦٨٧	٧٢٤	٧٦٦	٦٢٢	٧٠٨	٧٦٦
السعودية	جملة	١٥٧	١٦٠	١٨٩	١٦١	١٦٠	١٩٤	١٨٧	١٧١	١٩٢
	إناث	١٧٩	١٩٢	٢٥٣	١٦٩	١٦٩	٢٢٥	١٩٩	١٩٣	٢١١
	ذكور	١٤٦	١٤٧	١٦٥	١٥٦	١٥٤	١٧٤	١٧٩	١٥٨	١٧٩
العراق	جملة	٢٤٤	-	٥٣٥	٢٧٩	-	٤٧٤	٣٦٩	-	٤٢٨
	إناث	٢٤٥	-	٣٩٢	٢٦٧	-	٣٦٧	٣٤١	-	٣٦١
	ذكور	٢٤٢	-	٦٤٩	٢٨٩	-	٥٦٤	٣٩٥	-	٤٨٣
عمان	جملة	٥٧٤	٨١	١١٩	٥٠٥	١٤٦	٢٤١	٥٧٩	١٧٤	٢١٥
	إناث	٤٥٩	٥٤	١٠٠	٤٢٦	١٢٨	١٥٥	٤٩٦	١٦٥	١٩٢
	ذكور	٦٦٨	١٠٠	١٢٨	٥٨٥	١٥٨	٣٢٧	٦٧٥	١٨٠	٢٤١

تابع جدول رقم (١٥)

بيان بأعداد الطلبة للمدرسة الواحدة في جميع مراحل التعليم العام
الحكومي بالدول العربية الخليجية خلال الفترة من ٨١ / ١٩٨٢م - ٨٧ / ١٩٨٨م

الدولة	المرحلة	السنة			١٤٠١ / ١٤٠٢هـ			١٤٠٤ / ١٤٠٥هـ			١٤٠٧ / ١٤٠٨هـ		
		١٩٨١ / ١٩٨٢م			١٩٨٤ / ١٩٨٥م			١٩٨٧ / ١٩٨٨م			١٩٨٧ / ١٩٨٨م		
قطر	الجنس	ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
	جملة	٢٩٨	٢٦٩	٢٨٥	٣٣٢	٢٦٤	٢٥٧	٣٦٣	٢٩٩	٢٧٩			
	إناث	٢٩٣	٢٧٠	٢٩٦	٣٣٠	٢٤٨	٢٥٢	٣٦٩	٢٨٣	٢٦٨			
	ذكور	٣٠٣	٢٦٨	٢٧٣	٣٣٤	٢٨٣	٢٦٢	٣٥٧	٣١٧	٢٩٣			

وعند تحليل الجدول السابق يتبين لنا إن عدد الطلاب في مدارس المرحلة الثانوية في دول الخليج أقرب إلى ما هو عليه الحال في المرحلة الابتدائية منها إلى المتوسط، فقد تراوحت معدلات الكثافة الطلابية للمدرسة الواحدة خلال العام الدراسي ٨١ / ١٩٨٢م ما بين ١١٩ طالباً في سلطنة عمان و ٧٤٥ طالباً في الكويت. وفي السنوات التالية إزدادت هذه المعدلات في خمس دول خليجية فيما أخذت تنخفض نسبياً في العراق وقطر، وقد سجل العام الدراسي ٨٧ / ١٩٨٨م معدلات للكثافة الطلابية تراوحت بين ١٩٢ طالباً في المملكة العربية السعودية و ٧٦٥ طالب في دولة الكويت وفي نفس الوقت سجلت دول أخرى معدلات عالية نسبياً مثل البحرين ٦١١ والإمارات ٥٢٠ والعراق ٤٢٨.

ولاتوحي بيانات الجدول بفوارق في معدلات الكثافة الطلابية يحكمها غط واضح بين مدارس البنين ومدارس البنات في مراحل التعليم العام الخليج العربي بشكل محدد. لكنه يمكننا القول بأن هناك إتجاهاً نسبياً نحو ظهور معدلات كثافة طلابية في مدارس البنات أقل مما هي عليه في مدارس البنين ويمكن القول بأن التوجه في زيادة الفرصة أمام تعليم الفتاة بفتح المزيد من المدارس للبنات يعتبر أهم هذه العوازل بالتأكيد.

(٨) معدل عدد الفصول الدراسية للمدرسة الواحدة بدول الخليج العربى :

جنول رقم (١٦)

تطور عدد الفصول بالمدرسة الواحدة فى مرحلة التعليم الثانوى العام

فى مراحل التعليم الحكومى فى دول الخليج العربى

خلال الفترة من ١٩٨٢/٨١م - ١٩٨٨/٨٧م

الدولة	عام ١٩٨٢/٨١م			عام ١٩٨٥/٨٤م			عام ١٩٨٥/٨٤م		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
الإمارات	١٠	١٠	١٠	٢٣	١٧	١٩	٢٠	٢٣	٢٢
البحرين	١٣	١١	١٢	١٤	١٩	١٧	١٧	٢٠	١٩
الكويت	٢٨	٢٥	٢٤	٢٤	٢٣	٢٣	٢٣	٢٢	٢٣
السعودية	٧	١٠	٨	٧	٩	٨	٧	٨	٨
عمان	٦	٥	٥	١٢	٧	٩	١٠	٨	٩
قطر	١٠	١١	١١	١١	١٠	١١	١٢	١١	١٢

هناك على وجه العموم صورة مباشرة ورئيسية تعكسها لنا المعدلات العالية لعدد الفصول فى المدرسة الواحدة توحى لنا بحجم البناء المدرسى وإتساعه وبملاحظة الجدول يتبين لنا وجود معدلات صفوف متقاربة نسبياً فى جميع دول الخليج العربية ماعدا الكويت التى سجلت ٢٤ فصلاً فى العام الدراسى ١٩٨٢/٨١م. أما عام ١٩٨٨/٨٧م فقد سجل معدلات للفصول تراوحت بين ٨ فصول فى السعودية و ٢٣ فصلاً فى الكويت فى الوقت الذى نلاحظ فيه معدلات عالية نسبياً فى كل من دولة الإمارات ٢٢ فصلاً والبحرين ١٩ فصلاً وهى تكاد تكون مقاربة لما هى عليه فى دولة الكويت.

أما عند مقارنة هذه المعدلات بين مدارس البنين بمدارس البنات نكاد نرى مساواة في حالات عديدة بين معدلات عدد الفصول في مدارس كلا الجنسين وهذه ليست بحالة غريبة وهي متوقعة بالتأكيد وتعكس تماثلاً في سعة مدارس البنين ومدارس البنات على نحو كبير.

(٩) أعداد المدارس الثانوية بدول الخليج العربي :

كان من الطبيعي أن يتم التوسع في بناء المدارس لتستوعب الزيادة في أعداد الطلاب أو الطالبات وما يقال في شأن إزدياد أعداد الطلاب والطالبات ونموهم في التعليم بدول المجلس ينطبق على إزدياد أعداد المدارس ونموها بهذه الدول. فإن المتبع لتطور أعداد المدارس يلحظ نمواً مضطرباً وتضاعفاً مماثلاً لذلك النمو والتضاعف في أعداد الطلاب والطالبات بالنسبة لأعداد المدارس.

جدول رقم (١٧)

أعداد مدارس الثانوى العام بدول مجلس التعاون

خلال الفترة من ١٩٧٥/٧٤م - ١٩٩٠/٨٩م

الدولة	عام ١٩٧٥/٧٤م			عام ١٩٨٠/٧٩م			عام ١٩٨٥/٨٤م			عام ١٩٩٠/٨٩م		
	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة	ذكور	إناث	جملة
البحرين (١١)	٣	٤	٧	٤	٤	٨	٧	٨	١٥	٦	٦	١٢
الكويت	٢١	٢١	٤٢	٣٤	٣٢	٦٦	٥٤	٤٨	١٠٢	-	-	-
السعودية	١٤١	١٩	١٦٠	٣٢٢	١٠٠	٤٢٢	٤٦٢	٢٧٨	٧٤٠	٥٨١	٤٨٦	١٠٦٧
عمان	١	١	٢	٨	٤	١٢	١٩	١٩	٣٨	٣٢	٣٨	٧٠
قطر	٢	١	٣	١٠	٩	١٩	١٢	١٥	٢٧	١٤	٢٠	٣٤

(١١) البيانات عام ١٩٩٠/٨٩م لاتشمل ٣ مدارس مدمجة المراحل (إعدادى ثانوى).

ويتضح من الجدول السابق بأعداد المدارس الثانوية العامة في الدول الخليجية العربية ما يلي:

(١) تضاعف أعداد المدارس عدة مرات عام ١٩٨٥ / ٨٤م عما كانت عليه من قبل بالنسبة لغالبية الدول الخليجية وتسجل عمان أعلى نسبة زيادة في أعداد المدارس ويمكننا التعليل لذلك بنفس الأسباب السابقة (حدثة التعليم).

(٢) شهدت مدارس الإناث ارتفاعاً كبيراً في الفترة من العام ٨٩ / ١٩٩٠ إلى عام ٩١ / ١٩٩٢م في كل من دولة الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية وسلطنة عمان. وسجلت ارتفاعاً طفيفاً في باقى دول الخليج. كما أن مدارس الذكور نراها تسجل ارتفاعاً واضحاً في كل من المملكة العربية السعودية وعمان في هذه الفترة.

(٣) يلاحظ إزدیاد أعداد مدارس الإناث بدول الخليج بصورة عامّة، وهذا يتمشى مع زياده نسب أعداد الطالبات عن نظيراتها من نسب أعداد الطلاب.

رابعاً - المباني المدرسية:

على الرغم مما تبذله الدول المتقدمة من جهود ملحوظة في تطوير النمط المعماري التقليدي للمدارس وجعله متلائماً مع الإحتياجات التربوية الحديثة إلا أن النمط المعماري التقليدي للمدارس بقى غالباً على أكثر البلدان. فهو يتكون من قاعات متشابهة وأروقة مستطيلة وساحة فسيحة بدون أشجار في العادة لتمكن الإدارة من مراقبة تحركات الطلبة ولكن مع تطور النظريات التربوية، صارت الهندسة المعمارية للمباني جزءاً لا يتجزأ من الإستراتيجية التعليمية ومن عملية التطوير التربوي، فكان من اللازم تجاوز التصاميم التقليدية. فالبناء المدرسى لم

يعد مجرد مساحة لإيواء الطلاب بل هو مجموعة فضاءات يؤدي كل منها دوره في تكامل وتنسيق مع الفضاءات الأخرى من أجل تسهيل النمو العقلي والإنفعالي والجسدي للطلاب وتحقيق توازنه النفسي وتعزيز مختلف جوانب شخصيته.

وقد سارت عملية تطوير البناء المدرسي في ضوء متطلبات التربية الحديثة في اتجاهات عدة نذكر منها:

* تنوع الفضاءات المدرسية وفق تنوع الأنشطة التربوية.

* تفتح المدرسة على البيئة المحيطة بها.

* إحداث الجو النفسي المساعد على نمو الطلاب والمشيّع على الإبداع وهكذا يبدو لنا أن التصميم المعماري لمدرسة عصرية يتطلب تنسيقاً محكماً بين فئات عديدة من الإخصائيين وتظافر جهود كبيرة من المهندسين والإداريين والمربين ورجال الاختصاص في التربية فهو عمل جماعي متكامل تراعى فيه متطلبات التربية الحديثة ونواميس الهندسة المعمارية. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٩: ١٠).

وباعتبار أن المدرسة هي إحدى المؤسسات التي يستعين بها المجتمع في خلق المواطن الصالح القادر على التفكير والعمل والإنتاج بديارية وكفاءة وعلى المشاركة في العمل مع الآخرين بنجاح الإسهام في النهوض بمجتمعه بروح سامية وتضحية عالية.

ولتحقيق ذلك لابد من أن يتوفر في الأبنية المدرسية ما يلي:

(١) أن تستوفى بناية المدرسة مقتضيات تحقيق أهداف المناهج الدراسية بالنسبة إلى المراحل الدراسية المختلفة، وتتوفر في مرافقها المواصفات التربوية الضرورية.

- (٢) أن تصبح مركزاً صالحاً لخدمة البيئة الإجتماعية فى المنطقة.
- (٣) أن تتلاءم بناية المدرسة مع طبيعة الحياة الإجتماعية فى المنطقة فتسهم فى تقبل هذه الحياة لأبنائها وتأخذ بيدهم لتطويرها وتحسينها.
- (٤) أن تساعد على مكوث الطلاب فيها لأطول مدة من النهار، لذا يجب أن تتوافر فى الموقع الشروط الآتية:

أ) أن يكون الموقع قريباً من الأماكن التى يأتى منها الطلاب ومتصلاً بطريق عام، وفى القرى يكون من خارج القرية، وإذا أريد أن تخدم المدرسة أكثر من قرية فإنه يفضل أن يختار لها موقعاً متوسطاً بين مختلف القرى يساعد على التوسعات المحتملة فى المستقبل.

ب) يتم اختيار الموقع فى حدود المخطط العام، الذى يجب وضعه لتعيين مواقع الأبنية المدرسية بالنسبة إلى الحاجات الحالية، والحاجات المتوقعة فى المستقبل. (محمد مصطفى زيدان، ١٩٨٧: ٢٣).

ولقد تناولت إستراتيجية تطوير التربية العربية مشكلة الأبنية المدرسية من مختلف جوانبها فلاحظت «أن معالجتها لا تقتصر على توفيرها بالأعداد الوافية وضمان الموارد المالية لها، بل تقتضى حسن توزيعها على المواقع الجغرافية بالنسبة للتجمعات السكانية على نواحى القطر كافة وحسن صيانتها وملائمتها مع بيئتها، ومع الوظائف الإجتماعية المناطة بها، وإستنادها فى تصميمها وتنظيمها إلى الشروط التربوية والصحية وتزويدها بالأثاث واللوازم المناسبة مع الحاجات التربوية المتطورة فيها، وتطوير وسائل النقل منها وإليها».

كما نهبت الاستراتيجية إلى جوانب أخرى تتصل بالبناء المدرسى ومنها «العمل على إعتماد أسلوب الخريطة المدرسية للتغلب على مشاكل التوزيع السكانى وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فيها، وإنشاء شبكة من الأبنية يراعى فيها

تطور التجمعات السكانية على هدى من التخطيط الوافى، وتطوير معايير معتمدة خاصة بالأبنية المدرسية تراعى فيها الشروط الفنية والصحية والتربوية ومواصفات الأداء الوظيفى كما تراعى فيها قابلية التوسع وتعدد الوظائف بما يكفل إنفتاح المدرسة على مجتمعتها».

وهكذا تكون الإستراتيجية قد ركزت عند تطرقها إلى موضوع البناء المدرسى على نقطتين أساسيتين وهما:

(١) التخطيط لإقامة المباني المدرسية.

(٢) التصميم العمارى للمباني المدرسية وفق متطلبات العمل التربوى مع وضع تصورات هندسية للمبنى المدرسى تراعى فيها مطالب التربية الحديثة، وحاجات المعلمين المختلفة، إضافة إلى خصائص البيئة التى ستحتضن ذلك المبنى. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٩: ٣).

وسنعرض فيما يلى لأهم الأفكار التى تتناول موضوع المباني المدرسية وتصميمها وطرق إعدادها:

أ) المباني المدرسية والإستخدام الناجح لمواردها :

إن سياسة مثمرة حقاً فى ميدان الإستثمارات المحققة فى المباني المدرسية ينبغى أن يكون مآلها المنطقى بناء مدارس من النوع الملائم فى المكان المناسب، والوقت المناسب، وبكلفة ملائمة. ونقصد بعبارة النوع الملائم مدارس تستجيب من حيث سعتها ومن حيث تجهيزاتها لحاجات المجتمعات المخصصة لها والمكان المناسب هو المكان الذى تفس الحاجة فيه أكثر من غيره إلى وجود مدرسة. أما الوقت المناسب فهو الذى يفترض أن تكون المدرسة منجزة تماماً وجاهزة للعمل وفق توقيت محدد فى خطط التوسع المدرسى. وتكاليف بناء مدرسة ما تحددها بصورة رئيسية معايير المساحة والتنوعية التى تعتمد فى هذه المدرسة. وتنزع الكلفة إلى

الزيادة كلما ارتفع مستوى النوعية فى البناء وفى كمال العمل وإتقانه وفى التجهيزات. (غى أودى، ١٩٧٢: ١٣).

وتتحقق فى ميدان المبنى المدرسى الإقتصاد المطلوب إذا ما بلغنا المعايير الملزمة بأقل كلفة وعلينا بالتالى أن نسعى إلى التوفير لا نحفض مستوى المعايير، بل بخفض وإزالة كل ما هو غير منتج وغير مستخدم الإستخدام الكامل. إن الإستخدام الفعال للموارد المتاحة من المبانى المدرسية يتطلب بالطبع أن تستخدم المدارس إستخداماً مكثفًا ما أمكن فحتى فى البلدان التى يعم فيها ازدحام الصفوف ليس من النادر أن نجد مدارس لا تستخدم طاقة إستيعابها كليًا فنستطيع استغلال العديد من قاعات الدروس والمختبرات التى لا تستخدم إلا خلال قسم من النهار. فالعديد من المختبرات وقاعات الرياضة والمكتبة نجدها خالية فعندما ينتقل الطلاب من الصف إلى المختبر أو الصالة الرياضية أو قاعة الرسم وغيرها تبقى قاعة الدرس المخصصة له غير مشغولة وبالمقابل تكون القاعات المتخصصة شاغرة عندما تحتل جميع الصفوف قاعاتها العادية، ويمكننا أن نحقق وفورات مهمة إذا غيرنا بعض الشئ نظام الإستخدام. ويكون من الأسهل حتى عندما يركز تنظيم المدرسة على وحدة الصف، ألا يعطى الصف بالضرورة قاعة درس بصفة مقر دائم وأن تخصص ضمن بعض الشروط أماكن أخرى من المدرسة لهذه الغالبية. بإستخدام نظام الصفوف المتنقلة توفيراً للصفوف الدراسية وإستخدام أكثر فاعلية للمبنى المدرسى. (محمد الجودر، ١٩٩٦: ٧)

وبعد أن نقرر كيفية تنظيم مختلف الأماكن المدرسية يمكننا أن نقرر المساحة التى ينبغى أن تغطيها كل من هذه الأماكن. ومن أجل تحديد معايير المساحة لابد من القيام بدراسة نقدية لطرائق التعليم المنوى تطبيقها، فنقدر فى ضوءها المنشآت التجهيزية. ويمكن أن ننظر إلى مساحة الأماكن التربوية على أنها تمثل القسم المنتج من المدرسة بينما الأماكن التابعة تمثل العبء الغير المنتج الذى ينبغى على

الجزء التبرؤى أن يتحملة وعندما نبتقى التوفير والإقتصاد يجب أن تسعى لحفض هذا العبء بالدرجة الأولى، قبل أن نبحث فى التخفيضات الممكنة أو الترجوة فى القسم المعد للتعليم، ويمكن تقسيم المساحة التابعة على الوجه التالى:

- المساحات المعدة للسير كالممشى والسلام والمداخل والأروقة
- المساحات الخارجية المسقوفة كالممرات المسقوفة التى تؤدى إلى المبنى.
- الأماكن المعدة للنشاطات الغير منهجية.
- قاعات الطعام والمطابخ.
- المكاتب الإدارية. (غى أودى، ١٩٧٢: ٢١).

ب) المبائى المدرسية القائمة :

يجدر بنا إلاء المبائى المدرسية القائمة حالياً بعض إهتمامنا قبل تحديد المعايير التى سنفرضاها على المدارس الجديدة، صحيح أن المعايير الجديدة تجسد بالطبع تقدماً مرموقاً بالنسبة إلى مساحة الأماكن المخصصة للتعليم وإلى تنوع أشكالها بالنسبة إلى نوعية المواصفات وإلى طرق التنفيذ وبالتالى من الممكن إدخال بعض التحسينات والتعديلات عليها بإضافة بعض المنشآت التجهيزية الجديدة.

ولا يتحتم علينا دائماً إن أردنا زيادة المساحات المخصصة للتعليم فى المبائى القائمة أن نضيف بالضرورة عدداً جديداً من الأماكن، إذ كثيراً ما يظهر التحليل أن الأماكن التابعة والملاحظة فى الأصل تفوق سعتها الحد اللازم وليس من النادر أن نجسد مدارس تشكل الأروقة والممرات فيها زهاء ٣٠٪ أو ٤٠٪ من مساحاتها، مع العلم أن هذه النسب يجب ألا تتعدى ١٠٪ أو ١٥٪ وهذا إذا كانت المدرسة مصممة تصميماً ملائماً وبالتالى فإن إمكانية إستخدام قسم من الممرات تستحق أن توضع موضع درس وعناية. ولكن ينبغى قبل المباشرة بإدخال

التعديلات التأكد من أن كلفتها لن تفوق كلفة بناء جديد كامل نتبعه بالمدرسة، على الرغم من أن هذا الحل الأخير لا يمكن إعماله على الدوام بالنظر إلى شكل الموقع وطبيعة الأرض.

وتمثل المباني المدرسية القائمة إلى حد ما رأس مال يطاله الإستهلاك ويتعرض للإتدثار بنتيجة التقادم، ويصعب هنا أن نحدد مسبقاً المدة القصوى التي يمكن خلالها استخدام المبنى إستخداماً مفيداً صالحاً، على إعتبار أن ذلك رهن إلى حد كبير بمبلغ نفقات الصيانة المخصصة لها، ويمدى الفترة الزمنية التي تبلغ فيها تلك النفقات مستوى تفوق معه قيمة المبنى ذاته.

وخفض مرتبة المبنى في سلم التصنيف لا يأتي من جراء إرتفاع نفقات صيانه إرتفاعاً كبيراً وحسب، بل إن موقعه وطريقة توزيع أماكنه يمكن أن تجعله لا يأتلف والحاجات التربوية الحديثة، أيًا كانت أشكال التعديل التي تزمع إجرائها. وأخيراً فإن المدارس يمكن أن تصبح غير صالحة بسبب التحركات السكانية ومن الخصائص المميزة للتنمية الإقتصادية أن تبقى المدارس قائمة عاملة رغم زوال الغاية التي أنشئت من أجلها في الأصل، تبعاً لنزوح التجمعات السكانية الصغيرة التي كانت تخدمها، نحو مراكز إجتذاب أخرى.

وهكذا نلاحظ بعد وقوفنا على هذه العوامل كافة أن من الضروري إعتقاد سياسة معينة في شأن المباني القائمة وإذا أردنا استخدام ما تمثله هذه المباني من موارد إستخداماً ناجحاً مثمرًا فإن على السياسة التي نرسمها في هذا الصدد أن تأخذ في إعتبارها حاجات تكييف المدارس وتوسيعها، وتصنيفها وضرورات صيانة مبانيها، وإغلاق المدارس التي غدت عديمة الفائدة وإستبدال المدارس القائمة بصورة منتظمة. (غى أودي، ١٩٧٢ : ١٤٥).

(ح) تنظيم المبنى المدرسى فى ظل المستجدات التربوية التعليمية:

فرضت الثورة التقنية فى العلوم والمعرفة حاجات ومتطلبات فى المبنى المدرسى فى إطار الإمكانيات المتاحة، وفى إطار التصورات المستقبلية، وعليه فإن المبنى المدرسى يجب أن يجذب اهتمامنا بشكل أكثر من قبل فهو الصورة المستديرة التى يقضى فيه الطلبة والطالبات معظم أوقاتهم، ويكتسبوا فيه معظم مهاراتهم، فلا تخلوا تطلعاتنا من الشكل التنظيمى الهادف إضافة إلى الشكل الجماعى الجذاب، فيكون المبنى مصدراً للطمأنينة ورضاء النفس محققاً النمو الجسدى والنفسى والعقلى بصورة متكاملة. ويوضح الأستاذ محمد الجودر عام ٨٤ فى دراسة له أهمية وضع خارطة تعليمية للبحرين، تكون بمثابة خطة للتعليم ودليلاً ومرشداً لتنفيذها، وعليه فقد ظهرت أول خطة للأبنية المدرسية وكان من أهدافها ما يلى:

- (١) تحديد الحاجات إلى مباني جديدة لمواجهة الزيادة فى أعداد المسجلين.
- (٢) إحلال المباني الجديدة محل المباني القديمة أو المستأجرة ووضع برامج إصلاح بتطوير المباني القائمة.
- (٣) وضع الأولويات فى إنشاء المدارس الجديدة وتجهيزاتها. ضماناً لتوفير الخدمة التعليمية المناسبة فى الوقت المناسب.
- (٤) تحديد الآثار التى تترتب على التغييرات والتطورات التربوية على المباني المدرسية.

(د) الخريطة المدرسية :

هى محاولة التخطيط للخدمات التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار مختلف العوامل السكانية والجغرافية والاجتماعية والإدارية التى تؤثر على العمل المدرسى. وقد بذلت منظمة اليونسكو - كما بذل المعهد الدولى للتخطيط التربوى

المرتبط بها جهوداً منهجية عديدة، منذ مطلع السبعينات، لمساعدة المسؤولين في كثير من الدول على إستخدام منهجية «الخريطة المدرسية» في التخطيط التربوي.

وأهم مميزات هذه المنهجية إنها تراعى مختلف العوامل المؤثرة في الواقع التعليمي وتحاول تجنب العوائق الإجتماعية والاقتصادية التي تعرقل عادة خطط التنمية، فتعمل بذلك على الإستفادة القصوى من الموارد المتاحة في سبيل تلبية الحاجات التربوية وفق نظام الأولويات المطلوبة. (خليل أبو رجيلي، عبد الوهاب شميظلي، ١٩٩٤: ١١).

وليست الخريطة المدرسية مجرد عملية الحصول على خريطة ذات مقياس معين تسجل عليها رموز وإصطلاحات مختلفة تبين مواقع مختلف المؤسسات التعليمية. بل هي الحصول على نوع من التصوير الفوتوغرافي لشبكة المدارس الموجودة على الصعيدين القومي أو الإقليمي يمكن تجديدها عند الضرورة إما بإضافة رموز جديدة أو حذف بعض الرموز الموجودة.

إن الخريطة المدرسية تتضمن - إلى جانب تسجيل وقائع الوضع الراهن - إستخدام تكتيكات وإجراءات معينة للتنبؤ بما يمكن أن يكون. وبعبارة أخرى إن عمل الخريطة المدرسية ليس تجميعاً لرؤية شبكة المدارس الموجودة في الوقت الحالي، بل تبنى منطقاً ديناميكياً يقوم على تنظيم جديد مقترح خلال مدة الخطّة وعموماً، يمكن القول: إن الخريطة المدرسية في بعد من أبعادها تعبير عن لامركزية التخطيط، إذ بواسطتها يمكن دراسة واقع التعليم المدرسي في بيئة محلية معينة والتعرف على مدى كفايته الكمية والنوعية وإقتراح صورة أو صور مستقبلية له تكون أكثر فاعلية وعدالة في التوزيع. (الأمانة العامة، ١٩٩٣: ١٨١).

ويمكن أن تشتمل الخريطة المدرسية على العناصر التالية:

- أنواع التعليم الذى تؤديها المدرسة (ابتدائى، ثانوى، ...).
- حجم المدرسة وطاقة إستيعابها.
- إمكانات التوسع فى المدرسة.
- عدد الأطفال فى سن الدراسة فى كل تجمع سكانى.
- عدد السكان فى كل تجمع.
- بيان عن الوضع الإجتماعى والإقتصادى للمنطقة.
- بيان عن مجمل الشبكات (المواصلات، الكهرباء، الماء، الصرف الصحى، حاضراً ومستقبلاً).

وزيادة على هذه العناصر، فإنه يمكن أن ندمج عناصر أخرى إذا اقتضى الحال وإذا رأى الدارسون جدوى لذلك.

والاكيد أن الخريطة المدرسية ليست شيئاً جامداً، بل يجب أن تواكب التطور الذى تشهده التجمعات فتجدد معلوماتها ومعطياتها باستمرار.

فبالإمكان مثلاً تنقيح الخريطة كل سنة إذا إقتضى الحال، إلا أنه يجدر إعادة النظر فيها جذرياً فى بداية كل مخطط (كل خمس سنوات مثلاً بالنسبة للمخططات الخماسية).

والخريطة بهذا الشكل توصل الباب أمام كل عمل إعتباطى، فلا تنجز المدرسة إلا فى المكان المناسب والوقت المناسب.

(هـ) أهم متطلبات إعداد الخريطة المدرسية :

(أ) يتطلب إعداد الخريطة المدرسية توفير معلومات عن عوامل كثيرة أهمها:

(أ) العوامل السكانية:

إذ يتطلب إعداد الخريطة المدرسية توفير معلومات كافية وموثوق بها عن السكان وبياناتهم المختلفة.

وتظهر أهمية هذه العوامل في ضوء مواقع المدارس وتوزيعها في إقليم معين ويتحدد ذلك بدرجة كبيرة بتوزيع السكان فيه طبقاً للسن والجنس وإحتمالات فوهم المستقبل. وكذا ضمن المشكلات المهمة التي تواجه معدى الخريطة المدرسية، الحصول على بيانات صادقة وكافية عن عدد السكان في الإقليم ومعدل فوهم وعدد من هم في عمر المدرسة.

ب) العوامل التعليمية:

ويرتبط بهذا العامل عدد من المؤشرات التي يجب أن توضع في الاعتبار عند إعداد الخريطة وهي:

- جدول الدراسة الأسبوعي للتلاميذ حسب المواد.
- عدد التلاميذ في الفصول وتقسيمهم إلى مجموعات أصغر حسب الأنشطة المتخصصة (ورش - معامل، إلخ).
- العمر الزمني المتوقع للأبنية وإمكانية استخدام نظام الفترتين.
- ساعات التدريس الأسبوعية للمدرسين وتخصصاتهم.
- أحجام الفصول في ضوء الأنظمة والقوانين والمعايير المتبعة.
- اعتبارات أخرى تنشأ من استخدام التكنولوجيا الحديثة كالتلفزيون التعليمي مثلاً.

وهذه المؤشرات ذات أهمية في تحديد الحجم الأمثل للمدرسة في كل مرحلة تعليمية بما يضمن توفير أفضل ظروف تعليمية ممكنة وتكاليف معقولة، بما يسمح في نفس الوقت بالإستخدام الكامل للمباني والتجهيزات.

ج) العوامل الجغرافية:

ويتطلب ذلك دراسة الإمكانيات المتوفرة لدى التلاميذ للوصول إلى المؤسسة التعليمية في ضوء شبكة الطرق الموجودة حالياً ووسائل الانتقال. (مكتب التربية العربي، مصدر سابق: ٨٥١).

د (العوامل الاجتماعية:

وتشمل المواد والإمكانات الطبيعية والبشرية والإقتصادية المتاحة، والقيود التى تحد من نمو التربية، ومنها العادات والتقاليد، وتفاوت مستوى المعيشة والمشكلات الإجتماعية القائمة (كالبطالة مثلاً) والحواجز الطبيعية المؤثرة فى ازدهار التربية.

(٢) تحليل العوامل والبيانات والتنبيه :

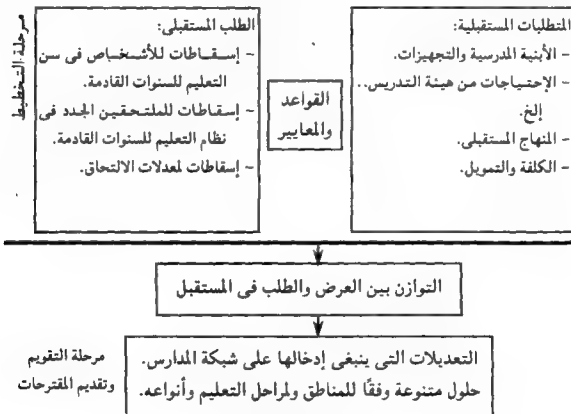
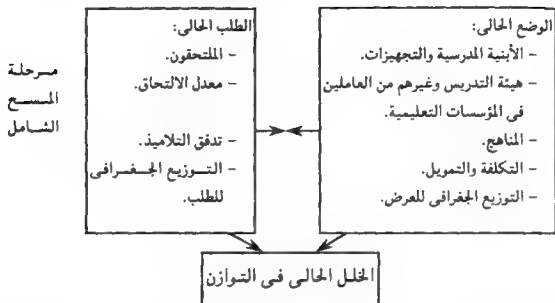
عندما تتوفر البيانات لدى المسئولين يتم تحليلها ونقدها وتقييمها حتى تبرز لدى الجميع نقاط الضعف والقوة فى النظام التربوى.

وإذا أردنا أن نحدد الحاجات ينبغى أن نحدد قبل كل شئ أهداف التعليم العامة والخاصة، وينبغى أيضاً التنبؤ بالتغيرات التى قد تطرأ على بنية السكان كارتفاع نسبة الولادات أو إنخفاضها، وحركات الهجرة إلى الخارج وكذلك حركات النزوح من الريف إلى المدن والقرى إلى جانب التنبؤ بالتغيرات التى قد تطرأ على النظام التعليمى كمّاً ونوعاً، وذلك مرتبط طبعاً بالتحويلات الاجتماعية والاقتصادية.

ويتم فى ضوء ذلك تحديد الحاجات إلى المؤسسات التعليمية وإلى العاملين فيها. كما يتم تحديد أنواع النشاطات التربوية والفئات المستفيدة منها مع إقتراح التوزيع الجغرافى لمؤسسات التعليم بأقصى ما يمكن من الدقة وذلك على إمتداد فترة زمنية معينة.

ويتطلب إقرار الخريطة المدرسية تقديم أكثر من بديل للتصورات المستقبلية مما يستوجب ضبط كلفة كل بديل من البدائل المقترحة حتى يكون المسئولين عن القرار على بينة من أمرهم فيختارون أفضل السبل. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مصدر سابق : ٧ - ٨).

وقبل أن نصل إلى الخريطة فى شكلها النهائى، يجب المرور بمراحل دراسية ثلاث:



شكل رقم (١١)

المراحل المنهجية لإعداد الخريطة المدرسية التفصيلية على المستوى المحلي
المصدر: مكتب التربية العربي لدول الخليج «التخطيط للتعليم في ضوء إتجاهات النمو السكاني وإحتياجات التنمية في دول الخليج». الرياض ١٩٩٣.

✱ المسح الشامل: لكل العوامل والمعطيات التى تؤثر فى المنجزات المدرسية، وهذا المسح من شأنه أن يبرز المشكلات التى تعيق إنشاء المباني المدرسية.

✱ التخطيط: وهو ينجز إنطلاقاً من المعطيات التى وفرها المسح، ويمكن بالتالى وضع خطة للإنجازات المدرسية طويلة الأمد.

✱ البرمجة: وهى تقوم على تقسيم المخطط إلى مراحل زمنية تراعى المخططات التنموية والإمكانات المتاحة. (الأمانة العامة، ١٩٩٣: ٢٧).

و (أهداف الخريطة المدرسية :

ومما سبق فإن الخريطة المدرسية أو التربوية تستهدف ما يلى:

✱ توفير بيانات ومعلومات تتيح للمخطط التربوى تحديد المناطق الأكثر

إحتياجاً للتعليم وتكون أساساً واقعيّاً للإجراءات التى ينبغى أن تتبع لضمان عدالة توزيع الخدمات التعليمية، وتحديد أماكن المدارس الجديدة وحجمها فى المناطق المختلفة وفقاً لحاجاتها وظروفها، وبذلك تكون أساساً لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

✱ مساعدة المخططين التربويين على تشخيص واقع المؤسسات التعليمية

وبيان مدى تلبية هذا الواقع لحاجات البيئات المحلية، سواء فى ذلك الطلب على التعليم، أو النشاط الاقتصادى السائد، أو الخصائص السكانية للبيئات المختلفة ومن ذلك بيان مناطق الجذب السكانى، وأثر ذلك على مؤسسات التعليم بها حالياً ومستقبلاً، وكذلك المناطق ذات الكثافة السكانية القليلة وأثر ذلك حالياً ومستقبلاً. (حسين محمد جمعة المطوع وآخرون: ١٩٩٠: ٥٦٠).

✱ ترسم الخريطة المدرسية نظام الأولويات التى توزع المدارس على الصعيد الجغرافى وتعكس الاتجاهات السكانية الناجمة عن التنمية الإقتصادية

والاجتماعية، كما أنها تأخذ في الاعتبار حجم المدارس الذي يسمح ببلوغ الإستخدام الأفضل للموارد المتاحة من المعلمين، ومن الأماكن وبالإستجابة لإحتياجات المناهج التعليمية وعندما تقرر الأولويات على هذا النحو يصبح لدينا قائمة سنوية بأسماء المدارس التي ينبغي الشروع فى ورشات بنائها. وتؤلف هذه القائمة بالإضافة إلى الأشغال الجارية البرنامج السنوى للبناء. (غى أودى، ١٩٧٤ : ١٨٩).

✱ إعطاء السلطات التعليمية البيانات اللازمة لإتخاذ قرارات لمواجهة المشكلات التعليمية المختلفة آخذة فى الاعتبار تنوع البيئات وعدم الإلتجاء إلى فرض حلول عامة قد تصح لبعض البيئات دون البعض الآخر. (حسين محمد جمعة المطوع، ١٩٩٠ : ٥٦٢).

ز (مراحل إعداد الخريطة المدرسية :

(١) مرحلة الدراسة التشخيصية :

هى مرحلة مهمة لتشخيص الواقع وأبعاده وجوانب القصور فيه. ويرى «هالوك Hallak» أن غرض التشخيص الذى يتطلبه إعداد الخريطة المدرسية هو إظهار الحالات الشاذة خلال سنة الأساس وإظهار التباين فى توزيع الخدمات والأبنية والقوى البشرية. كما أن التشخيص يظهر نواحي القوة والضعف فى شبكة المدارس الحالية بما يساعد على إعادة توزيعها بما يخدم الواقع المحلى كأن يحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

✱ هل شبكة المدارس الحالية تقابل الطلب الاجتماعى على التعليم فى الإقليم منطقة الدراسة؟

✱ هل شبكة المدارس الحالية تتميز بأنها اقتصادية؟

✱ هل شبكة المدارس الحالية ذات نوعية جيدة؟

✽ هل شبكة المدارس الحالية موزعة بطريقة عادلة؟

وفي هذه المرحلة يتم تشخيص الأبنية من خلال (نوعية البناء - المواد المستخدمة في البناء - مساحة البناء - عدد الفصول - متوسط مساحة الفصول - المعامل - الورش - متوسط مساحتها - المكتبة ومساحتها - الملاعب - الحدائق ومساحتها ... إلخ، متوسط المساحة المتاحة لكل تلميذ في غرفة الصف، في المكتبة، في الفناء، الورش، في المعامل، في الحدائق ... إلخ، تشخيص التجهيزات من حيث مدى توفر المياه النقية والكهرباء والأثاث المناسب، وأدوات التدريس والوسائل المعينة (السمعية والبصرية).

(٢) مرحلة إسقاطات الطلب على التعليم :

وتتطلب هذه المرحلة ما يلي:

١) جمع البيانات السكانية.

٢) تشخيص الوضع الديمغرافي المحلي.

٣) إسقاطات عدد السكان في عمر المدرسة عن طريق:

✽ تقدير عدد السكان الحالي والمستقبلي.

✽ إسقاط التركيب العمري للسكان.

٤) إسقاطات القيد.

(٣) مرحلة إعداد مشروع الخطة :

فعند إعداد الخريطة المدرسية لابد من تحديد معايير ثابتة هي:

✽ الحد الأدنى لحجم المدرسة.

✽ الحد المعقول للمسافة التي يجب أن يقطعها التلميذ سيراً على الأقدام.

مراجع الفصل الثامن :

المراجع العربية

- (١) الأمانة العامة (١٩٩٣) النشرة الإحصائية السنوية، (الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربي).
- (٢) اندره سماك (١٩٧٤): مقاييس الكفاية الداخلية الكمية للتعليم، مجلة التربية الجديدة، السنة الأولى، العدد الثالث، (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) ص ص ١٠٥ - ١٠٦.
- (٣) الجهاز المركزي للإحصاء: المجموعة الإحصائية ١٩٩٤، (البحرين: إدارة الإحصاء)، ١٩٩٥.
- (٤) جواد عناني (١٩٨٧): إستشراف آفاق التعليم المدرسي في العالم العربي عام ٢٠٠٠: دراسة اقتصادية أولية، ورقة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي، البحرين من ٣ إلى ٥ أكتوبر ١٩٨٧، ص ص ٩٨ - ١٢٤.
- (٥) حامد عمار (١٩٨٢): اتجاهات وأساليب معاصرة اقتصاديات التعليم، (الرياض: دار العلوم).
- (٦) حسين محمد جمعة المطوع، وآخرون: التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي، (الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع)، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠.
- (٧) خليل أبو رجيلي، عبد الوهاب شميظلي: الخريطة التربوية لدولة البحرين، (البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير)، ١٩٩٤.

(٨) عبد الفتاح قنديل (١٩٧٣): النماذج الرياضية المحدد والتخطيط التأشيري: هل تلائم ظروف الدول النامية، مجلة العلوم الاجتماعية، (الكويت: جامعة الكويت)، العدد الأول، السنة الثانية، ص ص ١٩ - ٢٦.

(٩) عبد الرحمن سلمان الزياتي: سكان البحرين دراسة تحليلية مقارنة، (البحرين: وزارة العمل والشئون والاجتماعية)، ديسمبر ١٩٩٣.

(١٠) عبد العزيز عبد الله السماك: التجديد التربوي في التعليم الثانوى في البحرين، (البحرين: إدارة التعليم الإعدادى والثانوى بوزارة التربية والتعليم)، ١٩٩٣.

(١١) غنى أودى: المباني المدرسية والاستخدام الناجع لمواردها، (بيروت: المركز الاقليمي للتخطيط التربية وإدارتها للبلاد العربية)، ١٩٧٢.

(١٢) قسم الأبنية المدرسية: واقع المباني المدرسية وسبل تطويرها والخطط المستقبلية في دولة البحرين، (البحرين: إدارة الخطط والبرمجة بوزارة التربية والتعليم)، ١٩٩٤.

(١٣) سعد الدين إبراهيم (١٩٩١): تعليم الأمة العربية في القرن الحادى والعشرين، «الكارثة والأمل»، (عمان: منتدى الفكر العربى).

(١٤) محمد حسين الجودر: مدخل إلى إدارة المبني المدرسي، (البحرين: إدارة الخطط والبرمجة بوزارة التربية والتعليم)، ١٩٩٦.

(١٥) محمد مصطفى زيدان (١٩٨٧): عوامل الكفاية في التربية، (بنغازى: دار مكتبة الأندلس).

(١٦) معهد الموارد العالمية (١٩٩٤): موارد العالم ١٩٩٣/٩٢، (مصر: مركز الأهرام للترجمة والنشر).

(١٧) مكتب التربية العربي لدول الخليج: تطور المؤشرات الأساسية الكمية في التعليم العام بدول الخليج العربية، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج)، ١٤١١ هـ - ١٩٩٠ م.

(١٨) مركز المعلومات والتوثيق (١٩٩٥): إحصاءات التعليم، (البحرين: قسم الاحصاء بوزارة التربية والتعليم)، ١٩٩٣/٩٢.

(١٩) مهني محمد إبراهيم غنايم (١٩٨٧): "الإنفاق التعليمي وتكلفة الطالب في التعليم العام بدول الخليج العربي"، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج).

(٢٠) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: البناء المدرسي في الوطن العربي واقعة وسبل تطويره، (تونس: إدارة التربية)، ١٩٨٩.

(٢١) ناثر سارة (١٩٩٠): التربية منذ (١٩٥٠) إنجازاتها ومشكلاتها وتحدياتها، (عمان: منتدى الفكر العربي).

(٢٢) وزارة التربية والتعليم (١٩٩٦): التقرير السنوي، (البحرين: وزارة التربية والتعليم - مركز المعلومات والتوثيق).

(٢٣) اليونسكو (١٩٩٣): تقرير عن التربية في العالم، (عمان: المكتب الاقليمي لليونسكو).

المراجع الاجنية

- (24) Chan, T. C. (1993): How many will choose? School choice and student enrollment planning. **School Business Affairs**, Vol. 59, No. 7, pp. 29 - 31.
- (25) Porter, A. et. al. (1994): Technology Opportunities analysis: Integrating technology monitoring, forecasting and assessment with strategic planning, **SRA Journal**, Vol. 26, No. 2, pp. 21 - 31.
- (26) Song, Q, & Chissom, B. S. (1991): Forecasting enrollments with fuzzy time series, **Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid -South Educational Research Association** (20th, Lexington, KY, November, 12 - 15, 1991).
- (27) Westbrook, K. C. (1993): Technology planning: Thinking strategically for planning, **Educational Planning**, Vol. 9, No. 3, pp. 38 - 47.
- (28) Weissman, J. (1994) Enrollment projections: Combining statistics and gut feelings, **Journal of Applied Research in the Community College**, Vol. 1, No. 2, pp. 143 - 152.



التخطيط لتطوير أداء المدرسون الأوائل
فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة
باستخدام مدخل الدراسات المقترحة
مقدمة :

إن وظيفة المدرس الأول وظيفة موجودة منذ نشأه النظام التعليمى بمسميات وصيغ مختلفة، ففى التربية البدائية كان شيخ القبيلة يتابع عمل القائمين بتربية وتعليم صبيان القبيلة، وما نشاهده للآن من إحتفالات بعض القبائل البدائية فى أفريقيا وأستراليا أثناء مراسم بلوغ أبنائها طور الشباب من رعاية كبار رجال القبيلة للإختبارات التى تقام للحكم على حسن أداء معلمى الصبيان لقبولهم كأعضاء فى القبيلة، كما أن خطة أفلاطون فى نظامه التربوى من قيام الفلاسفة بمتابعة المدارس والمعلمين العاملين بها على كافة المستويات (مدارس القراءة والرياضة والموسيقى فى - الجمانيزيم - والأكاديميات) بوضع الوظيفة الإشرافية التى يقوم بها الفلاسفة ذوى الخبرة لتوجيه عمل المربين، وكان هذا النوع من الإشراف خارجى وداخلى، وفى العصور الوسطى فى نظام التربية الديرية كلف معاونى الكرادلة بمتابعة تدريس الرهبان القدامى للملتحقين الجدد بمدارس الأديرة، بالإضافة لمناقشتهم المناهج والموضوعات التى تدرس فى هذه المدارس

الفصل

التاسع

التخطيط لتطوير

أداء المدرسون

الأوائل

فى ضوء

الاتجاهات العالمية

المعاصرة

ووضعهم الإختبارات وتسيير أعمال الإمتحانات بهذه المدارس. وفى التربية الإسلامية كان شيخ الكتاب (الفقيه) يشرف على عمل العرفاء (المعلمين) أثناء قيامهم بالتدريس للتلاميذ فى هذه الكتاتيب أو الزوايا أو الخلوى كما كانت تسمى فى بلاد الشرق، وكان يقوم بإجراء الإمتحانات للطلاب المتخرجين للتأكد من إتقانهم لحفظ القرآن الكريم وختمه فى إحتفال يسمى «الخاتمة»، بجانب قيامه بكل الوظائف الإدارية والإشرافية فى الكتاب، ولقد بلغ عدد الطلاب فى أحد هذه الكتاتيب (٣٠٠٠) ثلاثة آلاف وذلك فى كتاب ابن البلخى، كما أنه فى أماكن الدراسة المشهورة مثل الأزهر، جامع الزيتونة، الكوفة كان لكل مجموعة من علماء مواد التخصص شيخ (كبير معلمى المادة) يتولى الإشراف والتوجيه والتقويم لأداء المعلمين لمريديهم من طالبى العلم.

ومع نشأة النظام التعليمى الحديث ظهرت الحاجة لإعداد معلمين متخصصين للقيام بوظائف التدريس فأنشئت مدارس النورمال بألمانيا لإعداد المعلمين، وانتقلت بعد ذلك تلك الصيغة وطورت فى فرنسا والولايات المتحدة والمجتراتا وروسيا القيصرية، وظهرت فى هذه المدارس أو المعاهد وظائف رؤساء الأقسام لمواد التخصص المختلفة، وهذه المدارس كانت فى مستوى المدارس الثانوية، وكان عمل هؤلاء الرؤساء الإشراف والتوجيه لمدرسى مواد التخصص وإدارة كل الأعمال الإدارية والمهنية الخاصة بمقرراتهم والعمليات التربوية المختلفة، وانتشرت هذه الصيغة فى مدارس التعليم على كافة المستويات حتى أخذت الصورة الحالية فى مختلف أنظمة التعليم فى دول العالم المختلفة، وعلى سبيل المثال حرص نظام التعليم المصرى منذ الأربعينات فى هذا القرن على تعيين مدرسين أوائل فى جميع التخصصات بالمدارس الابتدائية والثانوية، وفى عام ١٩٥٣ مع ظهور المدارس الإعدادية استحدثت معه هذه الوظيفة لهذا النوع من التعليم ومنذ عام ١٩٩٢، اهتم القائمون على التعليم الثانوى بالبلاد العربية بتطوير بنيته،

وهيكله وظائف التدريس به، واعتبرت وظيفة المدرس الأول من الوظائف التي تناولتها التغييرات بقصد تطويرها وتقنين أدوارها ومسؤولياتها، وسلطات الأعضاء على طرق وسبل إعداد المتقدمين لشغل هذه الوظيفة، حيث أن إعداد المعلم للقيام بأدواره ومهامه المتنوعة يتطلب أن يكون تدريبه متصلاً وتربيته مستمرة ومعارفه متجددة باستمرار، وهو في حاجة مستمرة إلى من يوجهه ويشرف على أدائه ويعاونه على تنمية نفسه علمياً ومهنياً.

وفي الواقع أن مهمة كليات التربية من حيث الإعداد والإشراف تنتهي بمجرد تخرج الطالب برغم التحديات العلمية والمهنية التي تتطلب نمواً مستمراً وكفاية في النواحي العلمية والثقافية والمهنية. (سعيد جميل، ١٩٦٨، ٩)

وفهما كانت دقة إعداد وتنظيم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلا أن بها قصوراً في أهدافها المتصلة بالنمو العلمي والمهني للمعلمين، وعدم تغطيتها لإحتياجاتهم العلمية أو المهنية بالإضافة إلى أنها تتم في فترات متباعدة وتهتم ببعض معلمي المواد الدراسية كالعلوم أو اللغات الأجنبية وتهمل تخصصات أخرى كاللغة العربية والمواد العلمية والإجتماعيات، كما أنها لا تشمل جميع معلمي المادة الواحدة مما يجعل الفائدة محدودة وغير مستمرة.

فقد دلت نتائج بعض الدراسات على أن المعلم الجديد في مهنة التعليم يواجه مشكلات كثيرة منها ما يتعلق بالعلاقات مع التلاميذ أو بالعلاقات مع إدارة المدرسة أو بتعلم التلاميذ والتي تتطلب من قيادات الإشراف وبينها المدرس الأول التعاون على تهيئة الجو لصلاح النمو للمعلم والإستفادة من معلوماته وإعداده الفني بأكبر قدر من الفائدة (عبد الفتاح طلبة، ١٩٧١: ٢٠)، فقد كشفت الإحصاءات التربوية عن وجود نسب تزيد عن ٢٥٪ من المعلمين غير المؤهلين تربوياً، ويعملون في وظائف التدريس، ولم يتلقوا تدريباً كافياً يؤهلهم للقيام بالتعليم (المنظمة العربية، ١٩٧٧: ٣٧).

ويتطلب التخطيط لتطوير أداء المدرس الأول التعرف على واقع الأدوار والوظائف التي يؤديها وإستقراء الدراسات والبحوث التي تناولت ذلك.

أولاً - تحديد الإحتياجات التدريبية من خلال تشخيص واقع أداء المدرس الأول لأدواره في البلاد العربية :

أهم الدراسات التي أجريت في مختلف البلاد العربية دراسة (منصور حسين، ١٩٧٦)، (لطيف، ١٩٨٠) (أحمد عبد الرحيم، ١٩٨٠)، (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨١)، (محمد سليمان شعلان وآخرون، ١٩٨٧)، (سالم راشد، ١٩٨٨)، (أميره شاهين ١٩٩١)، (حسين بدر وآخرون، ١٩٩٧) على أن الواقع الحالي للمدرس الأول بالمدارس الثانوية العربية يتمثل في القيام بالوظائف والأدوار والمستويات الآتية:

(١) الإشراف على مجموعة المدرسين في إختصاصه موجهاً لجهودهم التربوية، متابعاً معهم التطورات الحديثة في التربية وتقديم المعرفة عامة وفي ميدان إختصاصه خاصة، بما يحقق لهم النمو في النواحي العملية والتربوية والمهنية.

(٢) يناقش المنهج المقرر مع هيئة تدريس مادته، لدراسة أهدافه وتوجيهاته ومعرفة الوسائل اللازمة لتنفيذه.

(٣) فحص الكتب الدراسية لمادته وتدقيقها وتوضيح ما غمض منها للمدرسين.

(٤) يوجه المدرسين لما إستحدث من طرق تدريس ووسائل تعليمية لازمة لتدريس مادته.

(٥) يرأس اللجنة العلمية لمادته ويشرف على نشاطاتها ويضع خططها بالتعاون مع زملائه، بما فيها خطة عملها وتنظيم الزيارات والرحلات العلمية التي تخدم مادته.

(٦) يوجه المدرسين إلى كتب المصادر والمراجع النافعة لهم ولطلابهم ويوجه الطلاب مع معلمهم للإستفادة من مكتبة المدرسة.

(٧) يشرف على الخطة الدراسية السنوية واليومية لمدرسى المادة ويحتفظ بنسخة منها للمتابعة.

(٨) يساعد فى توزيع الدروس على المدرسين حسب كفاياتهم وخبراتهم ويشارك إدارة المدرسة فى إعداد الجدول المدرسى.

(٩) يشرف على تنظيم وتوجيه مختلف أنواع النشاط الذى يفيد منه الطلاب ويعمل على تحديد واجبات مدرسى مادته فى هذا الشأن عند بداية السنة الدراسية.

(١٠) يعقد إجتماعات دورية مع مدرسى مادته لاتقل عن إجتماعيين فى الشهر، يناقش معهم شتى نواحي المناهج وطرق التدريس والمشكلات التى تعترضهم، ويحتفظ بسجل لهذه الإجتماعات والموضوعات التى يمكن مناقشتها تتعلق بما يلى:

أ) الجوانب العلمية والمهنية لمادته.

ب) الخطط اليومية والسنوية للمدرس وملاحظاته على تنفيذها من قبل المعلمين.

ج) إطلاع المدرسين على النشرات والتعاميم والاتفاق معهم على سبل تنفيذها.

د) ما يرى عرضه أو أحد مدرسى مادته من موضوعات وإقتراحات لبحثها.

(١١) زيارة مدرسى مادته لمساعدتهم على النمو فى مهنتهم خصوصاً المدرسين الجدد من غير أن يتخذ موقفاً يؤدى إلى تعطيل الدرس أو يوجه نقداً إلى المدرسين أمام الطلاب.

(١٢) يوجه المدرس الأول مدرسى مادته فى وضع الإمتحانات وبخاصة الدورية منها، ويراجع الزمن المخصص لها، وصياغتها، توزيع الدرجات عليها، ووضع الأجوبة النموذجية لها.

(١٣) يقدم تقريراً وافياً إلى إدارة المدرسة يتضمن نتائج مراجعته لمدرسيه خلال الشهر ومجمل أدائه فى أحوال سير الدراسة وتقييم الطلاب الدراسى فى مادته، ويحتفظ بنسخة من التقرير فى سجل خاص، ويطلب من معلميه أن يقوموا بوضع جدول شهرى يذكرون فيه إنجازاتهم.

(١٤) أن يعد تقريراً سنوياً يوضح فيه سير الدراسة والمادة والطرق التدريسية وفقاً للمنهج الدراسى والكتب المقررة ويذكر الاقتراحات اللازمة لرفع مستوى المادة والمدرسين ويوصى بما يلزم توفيره من معينات تدريس.

(١٥) يحتفظ بصورة من جداول مدرسى مادته موزعة فيها المواد التى يدرسونها وفروعها.

(١٦) يحتفظ بسجل يوضح فيه ملاحظاته عن المدرسين على أن يطلع المدرسون على هذه الملاحظات وأن يكون هدفه منها رفع مستواهم العلمى والمهنى والتربوى، كما يذكر فى هذا السجل بيانات عن المؤهلات العلمية للمدرسين وتاريخ الحصول عليها ورواتبهم والصفوف التى يدرسون لها.

(١٧) يكون لديه سجل يحفظ فيه جميع المنشورات والتعليمات الخاصة بمادته ويكون هذا السجل عهدة لديه يسلمه لإدارة المدرسة والمدرس الأول الذى يأتى بعده.

(١٨) يفحص المقترحات الخاصة بشراء الكتب المتصلة بمادته سواء الكتب التى على مستوى المدرسين أو التى على مستوى الطلاب.

(١٩) يشارك فى اللجان التى تعقد لتنظيم العمل فى المدرسة.

(٢٠) يقترح تدريب المدرسين أثناء الخدمة ممن هم فى حاجة إلى هذا التدريب أو مشاركتهم فى الدورات.

ثانياً - تحديد المتطلبات لتمكين المدرس الأول من القيام بدوره :

تحدد هذه المتطلبات فى القيام بالوظائف الآتية:

(١) وظائف المدرس الأول:

(١) وظيفة تقويم :

وتتمثل فى معاينة مدى توافق عمل معلميه مع أهداف المؤسسة التربوية وتوجهاتها ومناهجها، وفى التعرف على مراكز القوة والضعف فى أدائهم قصد تعزيز الأولى وتدارك الثانية ويتم ذلك من خلال زيارة التفقد التى يؤديها المدرس الأول إلى المعلم فى فصله.

(٢) وظيفة تدريب :

وتتلخص فى تعهد معلمى مادة تخصصه بالتدريب أثناء الخدمة، ويكون ذلك عادة بتنظيم حلقات وأيام دراسية ومحاضرات حول بعض المواضيع المتصلة بتدريس المواد أو الطرق والوسائل التربوية.

(٣) وظيفة تنشيط:

وترمى إلى حث معلمى مادة تخصصه على إنتاج الوسائل التعليمية وإجراء التجارب وتبادلها وعلى التفكير فى بعض المسائل التربوية والبحث فيها بحثاً جماعياً. ويقع هذا غالباً فى نطاق مجموعات بحث وإنجاز على مستوى المدرسة.

(٤) وظيفة بحث:

إن المدرس الأول بحكم إتصاله بالميدان التربوى، مطالب بأن يتحسس المشاكل والقضايا التربوية التى يفرزها النظام التربوى فيسعى إلى

تجديدها والتفكير فى حلها من خلال إجراء البحوث والدراسات التحسينية والتطويرية.

(٥) وظيفة إدارية:

وتتمثل فى الإشراف على سير الدروس وتوزيعها على معلمى مادة تخصصه، عقد الإمتحانات وتوزيع مسؤولياتها على معلمى مادة تخصصه فى إطار التنظيم المدرسى، والإشراف على الفصول الدراسية والتلاميذ فى الفناء (أثناء الفسح) ووقت ممارسة الأنشطة، وتحميل المعلمين فى مجالس إدارة المدرسة ومجالس الآباء.

ولئن فصلنا بين كل هذه الوظائف فصلاً اصطناعياً إقتضته ضرورة التحليل، فإن الواقع يقر وجود تداخل وتفاعل بين مختلف الوظائف، فالتقويم مثلاً لا يخلو من جانب تدريبى وكذلك تنشيط البحث والإنتاج.

كما تتفق البحوث والدراسات التى تناولت عمل المدرس الأول ووظائفه وأدواره على ضرورة توافر الصفات الآتية فى الأشخاص الذين يختارون لتولى وظيفة المدرس الأول.

ب) مواصفات المدرس الأول:

(١) أن يكون ملماً بمشاكل التقويم وأساليبه ومتمكناً من تطبيق تقنيات الملاحظة.

(٢) أن يكون قادراً على تفهم الآخرين والإستماع إليهم وحل مشاكلهم.

(٣) أن يكون متمكناً من المادة الدراسية.

(٤) أن يكون قادراً على تشخيص إحتياجات معلميه.

(٥) أن يكون قادراً على تسيير الإجتماعات وتنظيم الحوار وتحليل ما يدور بين أفراد المجموعة.

- (٦) أن يكون قادراً على تنظيم العمل الجماعي.
 - (٧) أن يكون قادراً على الإقناع.
 - (٨) أن يكون قادراً على المشاركة فى الإنتاج بوصفه أحد أعضاء المجموعة.
 - (٩) أن يكون ملماً بقضايا البحث التربوى ومتطلباته.
 - (١٠) أن يكون قادراً على إستعمال تقنيات البحث التربوى.
 - (١١) أن يتسم بالموضوعية العلمية.
 - (١٢) أن يكون قادراً على ربط الأسباب بمسبباتها.
- بالإضافة لكل هذه المواصفات تتفق النظم التربوية على ضرورة توافر عاملى الإمتياز والأقدمية.

على أن الواقع الحالى لإختيار المدرس الأول يختلف عن هذه النظرة النموذجية التى عرضناها سابقاً فتقتصر المواصفات على الأقدمية والكفاءة المهنية وأحياناً إجتياز إختبار كتابى أو شفهى ونادراً ما نلجأ إلى الإختبارات والمقابلات والخصص التنشيطية لإختيار أجدر المرشحين لوظيفة المدرس الأول أو القائم بعمله.

ثالثاً: تحديد البدائل بإستخدام مدخل الدراسات المقارنة فى التخطيط لتفعيل دور المدرس الأول:

وللتعرف على بعض الإتجاهات العالمية الحديثة الخاصة بوظيفة المدرس الأول من حيث مهامه ومسؤولياته وطرق إختياره ومعايير تقييمه فالجزء التالى يعرض لذلك:

(١) المدرس الأول وأدواره فى ضوء الانجازات العالمية المعاصرة :

فى الولايات المتحدة الأمريكية يوضح ديكر وديدرى (Decker Dedrick, 1988: 11) فى دراستهم لمشروع تطوير النمو المهنى للمعلمين حديثى التخرج أن

المدرس حديث التخرج عندما يوضع فى مدرسة ريفية أو فى أطراف المدن، يشعر بالغربة حيث أنه فى فترة التدريب على التدريس يوجه من قبل الآخرين ذوى الخبرة، وحيث أن المدارس التى يعمل فيها فى بداية حياته العملية تكون فقيرة فى أعضاء هيئة التدريس يشعر بالوحدة لأنه بدون توجيه المدرسين حديثى التخرج خصوصاً مهنته، مما يستوجب وجود فريق معد لتوجيه المدرسين حديثى التخرج خصوصاً فى السنة الأولى لمعلمهم، ليدربوا على إعداد وتنظيم بيئة الصف، طريقة التقويم، إعداد الدروس التى سوف يدرسونها. ولذلك تم تشكيل فريق من الخبراء يهتم بالتطوير المهنى للمعلمين حديثى التخرج فى مجال إستخدام مهارات التدريس، ولقد بينت الدراسات التقويمية لهذا المشروع أن المدرسين المجدد يشعرون بأنهم يتقدمون مهنيًا ويدربون على مهارات التدريس بواسطة هذا الفريق، ويظهر ذلك من خلال التقويم الذى يقوم به الموجهون للمعلم مرة أو عدد من المرات خلال العام الأول.

والمشروع اعتمد على تعاون (١) مجلس إدارة المدرسة (٢) إدارة المدرسة (٣) المدرسون ذوى الخبرة (٤) إدارة التعليم المحلية (٥) أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

أما فى المدارس التى يتوافر بها مدرسون ذوى خبرة وكفاءة فى التدريس فيعينون فى وظيفة مدرس أول رئيساً لقسم مادة تخصصه، ولإلقاء الضوء على هذه الوظيفة نعرض فيما يلى لتعريف المدرس الأول فى الولايات المتحدة الأمريكية.

المدرس الأول Master Teacher :

وهو معلم يختار بواسطة مدير المدرسة أو المسؤولين فى إدارة التعليم. يكون مثلاً أعلى فى تدريسه، ويعطى لزملائه من المعلمين والمعلمات الحق فى فهم المادة الدراسية التى يدرسها أو يشرف عليها.

وفى دراسة لشلمان بعنوان العلاقة بين المدرس الأول والإدارة (Shulman, 1987)، يعرض فيها متطلبات تغيير النظام التعليمي فى الولايات المتحدة الأمريكية، لإيجاد المدرس الذكى الذى يتحمل مسؤوليات التوجيه والمشاركة فى اتخاذ القرارات المدرسية، كما عرض لتقرير لجنة ولاية كاليفورنيا للتعليم حينما أوصى بإختيار المدرسين ذوى الخبرة فى التدريس للقيام بالتقويم المتكافئ لزملائهم. كما يعرض التقرير لضرورة المشاركة فى القيادة بين المدير والمدرسين الأوائل بالإضافة لقيامهم بتوجيه زملائهم سواء أكانوا حديثى أو قديمى التخرج كما أشار تقرير كرينجى الشهير. على الرغم مما قد يبديه مديرى المدارس من معارضة لمشاركة المدرسين الأوائل معهم فى الإدارة فإن ذلك مطلب أساسى لتطوير التعليم الأمريكى.

ووفقاً لنظام التعليم فى ولاية كاليفورنيا فإن المدرس الأول هو «ذلك النظام أو الوظيفة التى أنشئت لمساعدة وتوجيه المدرسين الجدد» ولكنه لا يتولى مسؤولية تقييمهم وإنما يتولى هذه المسؤولية مدير المدرسة وخلص التقرير إلى ضرورة تعاون المدرسين الأوائل والمديرين فى المجالات الآتية:

(١) التقويم التعاونى للمدرسين من خلال الملاحظة الصفية.

(٢) العمل سوياً فى مجال التطوير المهنى للمعلمين ووضع خطط لبرامج التطوير وورش العمل.

(٣) العمل سوياً لحل المشاكل التى تواجه المدرسين خاصة الجدد منهم.

وقد حددت (ايزابل فيفر وجسين دنلاب، ١٩٩٣: ١٩) مهام المدرس الأول كمشرف مقيم فيما يلى: أن يساعد المعلم فى تخطيط وحداته الدراسية، أو تحضير المواد اللازمة لتفريد تعليمه (Individualized instruction)، أو وضع برامج لتقويم تلاميذه، أو ترتيب لقاءاته مع أولياء الأمور. هذا إضافة إلى

مساعده في التغلب على الضغط الناجم عن عبء العمل، والتعامل مع الصراع، وهي مجالات يستطيع المشرف المقيم (المدرس الأول) أن يعين المعلمين فيها.

كما يقوم المشرف المقيم بمراقبة معلميه والاستماع لهم وملاحظة سلوكهم، وذلك بهدف مساعدتهم على تطوير أساليب تدريسية مميزة خاصة بهم وفق اختياراتهم الذاتية وليست مفروضة عليهم.

ومن الأسماء الشائعة في المدارس في بعض الدول الأوروبية والعربية للمدرس الأول، رئيس الدائرة (head of the department)، المعلم المرجع (resource teacher)، المنسق (helping teacher) وأخصائي المناهج (Curriculum specialist).

(٢) الصيغ المعادلة لوظيفة المدرس الأول في الولايات المتحدة الأمريكية:

وفي دراسة جرابين (Grippin, 1991) قدم عرضاً للدراسات التي تناولت تعريف المدرس المتعاون (Cooperating teacher)، الموجه الجامعي أو موجه الكلية (College Supervision)، المدرس الرئيسي master teacher، المعلم الملاحظ أو المتابع mentor teacher، بالإضافة لإقتراح بعض المعايير لإختيار المعلمين الجدد والمؤهلات المطلوبة للعمل في ولاية نيويورك وهي سنة تدريس تحت الإختبار بالإضافة للتدريب العملي على التدريس. وقد يتطوع بعض المعلمين القدامى للقيام بعملية توجيه وإرشاد زملائهم الجدد للتغلب على الصعوبات التي قد تواجههم إلا أن عملية النصع والتوجيه في مجال الأعمال والمهن تبنى على العلاقة التطوعية للعمل الناجح مع الآخرين الذين يطمعون في الحصول على النجاح في المهنة، وينتقل العامل الجديد من علاقة إلى أخرى حتى يكتسب الخبرة اللازمة لنجاحه ويكون في الأخير مدرب للآخرين أو الجدد في مجال العمل.

وفى مجال التدريس فإن العلاقة التطوعية تعتمد على حاجة المدرس الجديد وشخصيته لينجذب إلى مدرس قديم لديه الخبرة يتوافق مع شخصيته ليحصل منه على الخبرة (Little, 1990; Rowa, 1990). ولذلك تم إبتكار بعض الصيغ المهنية أو الوظيفية فى مجال التدريس وسنعرض لها بالتفصيل فيما يلى:

(أ) المدرس المتعاون Cooperating teachers :

عرف فى عديد من الدراسات (Broadbelt & Wall, 1985, Funk, Keithley & Hoffman, 1987; Haberman, 1983; Koehler, 1986; Kuchl, 1984, Seifenth & Samnel, 1984, Zimpher & Nott, 1980)

بأنه العامل الأكثر أهمية وتأثيراً للتدريب على التدريس، فهو يؤثر على إتجاهات المتدربين ومهاراتهم، فلسفتهم التربوية ودمجهم فى الحياة الإجتماعية للمدرسة.

وتعتمد عليه معاهد تدريب المعلمين للإشراف على الطلاب المتدربين، ولأهمية المعلم المتعاون يجب تدريبه على التوجيه، العيادى وتنمية قدراتهم التحليلية والموضوعية. والمتطلبات التى يجب توافرها فى المدرس المتعاون (المشرف) هى التأهيل، الخبرة الناجحة فى التدريس، الخبرة فى تدريس مواد التخصص، الحصول على الماجستير، والقدرة على ضبط النفس، مهارات التنظيم، الفلسفة الواقعية، الفهم الواضح لأهداف برامج إعداد المعلمين.

(ب) المدرس الرئيسى أو المدرس الأول Master teacher :

جريفن (Griffin, 1985) أشار إلى مدخلين لتعريف المدرس الرئيسى (الأول): تعريفه بأنه المدرس الذى يسهم أكثر من غيره فى مجال تطوير المناهج، ولجان العمل وغيرها. والثانى: بأنه المدرس الأفضل من زملائه قياساً على مخرجات تلاميذه. واقتراح مدخل آخر لتعيين المدرس الرئيسى (الأول) ليس فقط

بالإعتماد على إنجاز تلاميذه وإنما بقدرته على مساعدة تلاميذ زملائه على اختيار ما يريدون أن يتعلموه من المناهج والتخصصات الأساسية بمعنى التفاعل مع جميع التلاميذ، ووضع خطط التدريس، المعرفة بالتلاميذ جميعاً، المتفاعل مع أولياء الأمور، الذى يطور نفسه مهنيًا (Doyel, 1986).

ومعايير إختيار المدرس الموجه أو المدرس الأول أو المدرس الرئيسى هي:

(١) القدرة على تقديم المناهج (المقررات) للتلاميذ بطريقة تيسر تعلمهم وفهمهم لها (Doyle, 1985).

(٢) ذو تفكير متأن (Zumwalt, 1985).

(٣) القادر على توصيل أفكاره للآخرين (Doyle, 1985).

(٤) المتقبل للتغيير الثقافى، الذى لديه مهارات للتدريب، المشجع للنمو الطبيعى، الذى يشجع مفاهيم التغيير (Scardamalia & Bereiter, 1989).

(٥) القادر على مساعدة الآخرين، ولديه الرغبة فى الخدمة، الحساس، الغير ديكتاتورى، الدبلوماسى القادر على توقع المشكلات، الطبيعى غير المتكلف، الدقيق فى مراعيه، الذى يحفظ الأسرار، المحب للتدريس، الذى ينظم عمله جيداً (Wildman, Magliaro & Miles, 1990).

(٦) المهتم بتطوير مهاراته المهنية، الحريص على تعلم الجديد فى مجال تطوير المناهج، الراغب فى العمل مع المدرسين الآخرين، من لديه معرفة واسعة بأهداف المرحلة التى يعمل فيها (klein, 1985).

(٧) الذى يتمتع بالنضج المهنى (Healy & Welchert, 1990).

(٨) الذى يملك القدرة على وضع الأهداف والإستراتيجيات ويقدم مبررات عقلية سليمة لها (Canglesi, 1986).

(د) المدرس المساعد Cooperating teacher :

وفى دراسة كولن (Coughlin, Robart: 1986) بعنوان المدرس الرئيسى والمدرس المساعد بإعتبارهما مدخلان للإمتياز التعليمى، أوضح أن وجودهما جاء بطلب من أولياء الأمور لتطوير التعليم وتحسين نوعيته، ولجعل الأمة قادرة على مواجهة تحديات ما بعد عصر الصناعة، كما أوضح سكرتير التعليم الأمريكى إن أى تطوير فى نظام التعليم الأمريكى يتوقف على جذب العناصر الجيدة ذوى الموهبة من الطلاب لكليات إعداد المعلمين، توفير الحوافز للمعلم الفعال للبقاء فى مهنة التعليم، توفير فرص التدريب والنمو عمومًا لجميع المدرسين لتحسين مهارات تدريسهم، وإقترح لذلك ثلاث مستويات وظيفية للمدرسين.

الأول : المدرس الجديد يعمل مساعدًا للمدرس الأول أو المدرس المساعد لمدة عام يكتسب منه الخبرة.

الثانى: بعد تدريب وتوجيه المدرس الأول أو المساعد له كمدرس فصل أو مسؤول عن تدريس موضوعات بعينها، تحت إشراف المدرس الأول أو المدرس المساعد اللذان يقدمان النصع والتوجيه والتدريب لتحسين مهارات التدريس للمعلم يعمل كمدرس مستقل لمدة عام.

الثالث: بناء على تقويم من المدرس الأول أو المدرس المساعد والإدارة (المدير) يرقى المدرس أو يثبت للعمل بالتدريس كمدرس خبير.

(د) المدرس المتابع أو الملاحظ Mentor teacher :

● مسؤوليات المدرس المتابع :

وهى وظيفة استحدثت فى مدارس النظام التعليمى فى بعض الولايات من الإتحاد الأمريكى وتحددت مسؤولياته فيما يلى:

■ العمل مع فريق التطوير المهنى للمعلمين.

■ إعادة تدريب المدرسين الذين يدرسوا مقررات في غير موضوعات تخصصهم.

■ توجيه المعلمين الجدد.

■ تطوير المناهج.

● مجالات عمل المدرس الملاحظ أو المتابع :

حددت دراسة كوستا وآخرين (Costa, D & other; 1987: 26) مجالات عمل المدرس الملاحظ أو المتابع فيما يلي:

(١) في بداية العام الدراسي، يمكن أن يساعد المدرس الجديد في معرفة احتياجات المدرسة مثل قبول التلاميذ وطريقة الترفيع.

(٢) المدرس الملاحظ، يمكن أن يقدم للمدرسين الجدد فرصة لملاحظة غيرهم من المدرسين أثناء تدريسهم حتى يختاروا النموذج الذي يناسبهم في التدريس.

(٣) المدرس المتابع يمكن أن يشارك المعلمين في معرفتهم بالإمكانيات الجديدة، ووحدات التخطيط، وتطوير المناهج وطرق التدريس.

(٤) يمكن أن يساعد المدرسين في إدارتهم للصف.

(٥) يمكن أن يساعد المعلمين الجدد على استخدام ما تدربوا عليه أثناء إعدادهم قبل الدخول في الخدمة، ويساعدهم على تطبيق إستراتيجيات حديثة للتدريس بفصولهم.

ويعرف المدرس الملاحظ بأنه المدرب، الإيجابي، منمى للمواهب، فاتح للأبواب، مدافع، منتج، مسؤول وقائد ناجح (Schein, 1978: 175 - 182).

وساوى بيرد (Bird, 1985) بين المدرس المتابع وبين المدرس الأول، المدرس الموجه، المدرس المتخصص، المدرس الباحث، المدرس الحبير، كما أضافت بوركو

(Borko, 1980) بأنه المدرس الذي يقدم المساعدة ويدعم غيره من المعلمين، وأضاف راين (Ryan, 1986) بأنه «الصديق المعين».

وفى دراسة شالمان (Shulman & other, 1984) التى تناولت توسع وظائف عمل المدرس الأول والمدرس المتابع، حدد وظائف عملها كما هو موضح بقانون التعليم بولاية كاليفورنيا فيما يلى:

(١) المدرس الأول أو المتابع لا ينفصل عن زملائه.

(٢) مهارات المدرس الأول أو المتابع يجب أن ينتفع بها سائر زملائه من المعلمين أثناء الخدمة.

(٣) أن وضع المدرس الأول أو المتابع يعتمد على زيادة فاعلية التدريس لمدرسى مادة تخصصه.

(٤) المدرسون الأوائل أو المدرسون المتابعون قادة تربيين فى مدارسهم، يعملوا مع غيرهم من المعلمين فى تخصصاتهم لزيادة فاعلية استراتيجيات التدريس مع تمتعهم بأخلاق مهنية رفيعة.

هـ) المدرس الأول كمدرّب وإستشاري:

عرضت كثير من الدراسات الأجنبية لوضعية المعلمين بعامّة وللقائمين منهم بالوظائف الإشرافية والإدارية بخاصة، ومن هذه الدراسات ما عرضه ترينس بيل سكرتير التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية فى عهد ريجان (Bennett, D.; 1995: 18) من ضرورة سعى الحكومة للإهتمام بنوعية المعلمين عن طريق تشجيع الطلاب الأذكياء على الإلتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين، وتوفير الحوافز المختلفة للمعلمين الأكفاء لإبقائهم فى سلك التعليم، وحفزهم على تحسين وتطوير مستواهم العلمى ومهاراتهم التعليمية بتوفير فرص الترقى للوظائف الأعلى أمامهم.

وحددت دراسة جوزيف وبراون - (Roppa, J. & Brown, P.; 1983: 317 - 323) العقبات التي تعيق وصول المعلمين إلى درجة الإجابة المطلوب منهم الوصول إليها وهي: ضعف الرواتب المحددة للمعلمين، غياب العدالة في منح العلاوات والحوافز.

وفي دراسة وندلنج (Weindling, 1990: 40 - 45) بعنوان المدرس الأول في المدرسة الثانوية بالملكة المتحدة، تناول العلاقة بين المدرسين الأوائل وفريق الإدارة العليا بالمدارس البريطانية، وأجرى دراسته على ٢٥٠ مدرس أول ببريطانيا وويلز وإستغرق إجراء الدراسة ثلاث سنوات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مشكلات تتعلق بالتواصل بين المدرسين الأوائل وإداراتهم المدرسية نتيجة ضعف الثقة لخوف الإداريين من المدرسين الأوائل من أن يحتلوا مناصبهم، بالإضافة لأن النتائج أشارت لقيام المدرسين الأوائل بالتدريب بجانب مهامهم الأخرى مثل إعداد المحاضرات وتطوير المناهج. وفي دراسة بوريلس، انديال (Broyles, Indial; 1990) بينت أن على المدرسين الأوائل دور هام في تدريب المعلمين الجدد وتوجيههم للأنشطة التدريسية الصفية واللاصفية بالتعاون مع الخبراء التربويين في كليات التربية.

وعرضت دراسة كنوي (Conway, James; 1991: 16 - 23) لدور كل من المدير والمدرس الأول أو رئيس القسم والمدرس في التعليم الصفى، وخلصت الدراسة إلى أن اختلاف برامج تدريب المدرسين الأوائل من منطقة إلى أخرى ومن تخصص لآخر من حيث قوة التركيز على التدريب هي التي تخلق الظروف التي تمكن من حسن إعداد المدرس الأول المدرب، كما أشار المديرون والمدرسون الأوائل إلى أن التقويم التشخيصى هو أكثر مساعدة في التدريب المركز لمهام المدرس الأول.

وفي دراسة ريك (Rieck, W.; 1992) في الورقة المقدمة للإجتماع السنوى لهيئة التوجيه وتطوير المناهج فى نيواورليانز، تعرض لدور المشرف المقيم (المدرس

الأول) فى تحسين تقييم المعلمين لطلابهم بتوجيههم لوضع الاختبارات المناسبة وطرق تصميمها، ومراجعة درجات الطلاب ومراقبة عمليات تعلم الطلبة.

وعرض كيلر دانيال (Keller, D.; 1994) فى الورقة المقدمة فى اللقاء السنوى لمنظمة البحث التربوى بشيكاجو، نموذج لتحسين تدريب المعلمين قبل الخدمة عن طريق صيغة المعلم المتعاون بما يقلل من دور الإشراف الجامعى ويزيد من دور المدرس المتعاون فى ذلك. وعرض لنتائج البحث الذى أجرى على عينة من معلمى مدارس ولاية بنوى وهى: إعطاء المتدربين تقديرًا عاليًا لدور المدرس فى مساعدتهم على الإدراك الحسى لمهارات التدريس، أعطى المتدربون تقديرًا ضئيلاً لدور المدرس المتعاون فى تعريفهم بنظريات التعلم وخصائص نمو المراهقين، نالت التغذية الراجعة ترتيباً عاليًا بالنسبة لفهم متطلبات التدريس الناجح.

وفى دراسة أعدها سيمباى مارلو وآخرون (Smaby, M. & others; 1994: 230 - 236) بعنوان تنمية المهارات الإستشارية التدريبية للمعلم الأول، توصلت إلى حاجة المعلمين الأوائل إلى برنامج تدريبى لتطوير مهاراتهم الإستشارية للمعلمين المبتدئين لتعزيز فؤهم المهنى خاصة فى المجالات الآتية: مجال المعلوماتية، المجال الإدارى، مجال التوافق الإجتماعى، مجال التعاون.

وعرضت ماريا (Mchugh, Maria; 1995: 23 - 34) لسبل دفع المدرس الأول ومدير المدرسة للتدريب والتطوير، وأجريت دراستها على عينة من مدبرى ومدرسى منطقة ايرلندا الشمالية وصلت إلى: أن المدرس الأول أثناء عملية الإشراف التربوى أكثر نفعاً فى مجال المادة التى يشرف عليها كما أن المدرس الأول ذو القدرة العالية على فهم محتوى المادة أكثر نفعاً للمعلم ومساعدته وتقديم التغذية الراجعة له، أن توجيهات المدرس الأول بشأن إستراتيجيات التدريس المقترحة من خلال معرفة المحتوى تقدم تقويمًا عادلاً وجيداً لإنجاز المعلم

فى الصف، أن المدرسين الأوائل ذوى الخبرة الطويلة فى التدريس يتفوقون على المدراء ذوى الفهم العالى للمحتوى.

وفى دراسة لنانسى زمفير وآخرون - (Zimpher, N. & others; 1995: 172 - 82) لتحديد معايير إختيار المعلم الإستشارى كما يلى: أن يكون خبيراً بالتدريس، أن يكون متفوقاً ومتخصص المعرفة، أن يكون أكبر فى السن من المعلم المبتدئ من ٣ - ٨ سنوات، أن يكون عالى الثقة بالنفس، أن يملك رصيداً من الخبرات تجعله قادراً على تطبيقها وتوظيفها، أن تكون لديه قدرات قيادية، أن يكون ملماً باستراتيجيات التعلم وتطوير المناهج.

وقدمت اليزابيث (Stroble, Elizabeth; 1993: 230 - 236) دراسة بعنوان المدرس الأول (الإستشارى) مدرّباً ومقيماً، هدفت إلى إختيار العديد من برامج التدريب السنوى المقدم حول مفهوم المعلم الإستشارى والمعلم المشرف للحفاظ على مستوى مهنى مقبول ومستمر للمعلم المبتدئ فى خمس ولايات أمريكية وهى كالآتى:

فلوريدا: بدأت ولاية فلوريدا برامج تدريبها للمعلمين عام ١٩٨٢، ولقد صمم البرنامج على أساس أن كل متدرب يعتبر عضو فى فريق مؤلف من أربعة أعضاء، وله معلم نظير فى المدرسة، كما يجب على كل متدرب إكمال دراسة البرنامج وتقديم متطلبات النجاح. طورت أدلة للملاحظة على مستوى الولاية لجمع المعلومات لغرض التقويم التكوينى والنهائى، وأداة التقويم التكوينى أستعملت لتحديد السلوكيات التى يحتاج المعلم فيها للمساعدة، أما أداة التقويم النهائى التى إستعملت لتحديد تقويم ست مجالات منها توافق المتدرب هى، التخطيط للتدريس، إدارة الطلاب، الإتصال اللفظى، والإتصال غير اللفظى.

كاليفورنيا: إتمدت برنامج المعلم الإستشارى لـ (سانت بل ١٩٨٣) وكانت أهداف البرنامج كما يلي:

أ (الاحتفاظ بالمعلم المتميز.

ب) تقديم معلومات سنية على يد خبراء لتحسين مستوى المهنة للمعلمين المتدربين. بحيث يعمل الخبراء من الإستشاريين على تطوير كفايات المتدربين وليس لتقويم المتدربين (وينجر ١٩٨٥).

ومن البرامج الناجحة فى ولاية كاليفورنيا برنامج ABC لتأهيل المعلم الإستشارى الذى يتضمن القدرات التالية:

■ أن يكون قادراً على الإتصال الكتابى جيداً.

■ أن يكون قادراً على العمل فى نموذج تعلمى جيد.

■ أن يكون قادراً على قيادة الآخرين لتحقيق الأهداف.

■ أن يكون قادراً على بناء العلاقات الناجحة.

■ أن يكون قادراً على إكمال الواجبات المتطلبة للمعلم الإستشارى.

وهذا البرنامج يقدم دليلاً على أن المعلم الإستشارى يتوقع منه عمل أى شئ بطلب منه.

أوكلاهوما: قامت هذه الولاية بعمل برنامج لمدة سنة لإعداد الفرد ليعمل فى حقل التعليم، وينفذ هذا البرنامج تبعاً لنظام (هوس بل) بحيث يوضع المتدرب فى فريق من أربعة أفراد وهم المعلم المتدرب والثلاثة الآخرون هم إدارى فى المدرسة، معلم إستشارى ومعلم مرشد، والأعضاء الثلاثة يقدمون للمعلم المتدرب المساعدة والنصح والإرشاد.

وفى نهاية فترة التدريب يكتب تقريراً عن المتدرب ويرفع إلى مجلس التربية بالولاية يتضمن شهادة ودرجات المتدرب.

فرجينيا: أن مجلس التعليم فى ولاية فرجينيا، إعتد برنامج للمعلمين المبتدئين هو برنامج (BTAP) عام ١٩٨٥.

وهذا البرنامج يتضمن ١٤ كفاية تقدم مساعدة للمعلم المبتدئ للنجاح فى التعليم، ولتحقيق تلك الكفايات، هناك ثلاثة خبراء يلاحظون المعلم المتدرب فى ثلاثة مواقف صفية متفرقة، من أجل ملاحظة سلوكه وتسجيله خلال الموقع الصفى، هذا وعند التقويم فإن المعلمين الذين لا يتمكنون من امتلاك ١٤ كفاية تقدم المساعدة لهم من مدرسين متخصصين، ويعاد التقويم لثلاث مواقف صفية جيدة أخرى وتعاد عملية التقويم، ونتيجة لذلك فإن المعلم الذى نجح فى التقويم سواء فى المرة الأولى أو بعد إعادته للمواقف الثلاثة، فإن اللجنة تقوم بمنحه شهادة النجاح وعندها يكون معلماً مؤهلاً للعمل فى المدارس.

توليدوا بولاية أوهايو: فى عام ١٩٨١ أعدت توليدوا بأوهايو برنامجاً لمدة عامين لتدريب المعلمين المبتدئين. أستخدم فيه المعلمين من ذوى الخبرات العالية والمهارات الممتازة لمدة عامين من أجل تدريب وتقويم المعلمين المبتدئين وعند التقويم إذا إجتاز المعلم المتدرب التقويم بنجاح وتعطى له الشهادة وإذا فشل تقدم له المساعدة من جديد ويتم تقويمه مرة أخرى حتى ينجح وبذلك ينتهى التدريب له.

والجدول التالى يوضح ملخصاً لمقارنة برامج التدريب التى قدمت فى الولايات الخمس السابقة الذكر:

جدول رقم (١٨)

مقارنة بين برامج تدريب المدرسين الأوائل ببعض الولايات الأمريكية

اسم الولاية التي قدم فيها البرنامج	دور الاستشاري	المساعدة الأولية
كالميفورنيا	تقدم المساعدة والخبرات للمتدرب من قبل المدرسة والمعلم الإستشاري. * ولا يتم تقويمه.	
فلوريدا	تتم مساعدة المتدرب من قبل الفريق، ويتم تقويم المعلم المتدري. * يحدد التقويم (هل هو مؤهل للعمل).	
فرجينيا	تقدم المساعدة للمتدرب من قبل هيئة متعددة الأعضاء (مستقلة، حكومية) ثم يقوم. * تقدم المساعدة للذين لم ينجحوا ويكرر التقويم لهم. * يحدد التقويم (هل هو مؤهل للعمل).	
أوكلاهوما	تقدم المساعدة للمتدرب من خلال اشتراك كل من المدرس والجامعة في فريق عمل يقوم بدور التدريب والتقويم. * يحدد التقويم (هل هو مؤهل للعمل).	
توليدوا	تقدم المساعدة للمتدرب من خلال فريق عمل مكون من المدرسة والمعلمين الإستشاريين للقيام بدور التدريب والتقويم * يحدد التقويم (هل هو مؤهل للعمل).	
		تقييم أولى

من النموذج السابق يتضح ما يلي:

(١) إن البرامج التي تعتمد على أن يقوم المعلم الإستشاري بعمليتي تقديم المساعدة للمعلم المتدرب وتقويمه تؤدي إلى فعالية وظيفه المعلم

الإستشارى او المعلم الأول من أجل مساعدة وإنجاح برامج المعلمين
المبتدئين أكثر من غيرها من البرامج.

(٢) أن المهارات المساعدة التى يقدمها المعلم الإستشارى أو المدرس الأول فى
برنامج السنة الأولى لإعداد المعلمين هى نفسها التى يقدمها المعلمون
المشرفون فى برامجهم ويقدمها أيضاً الإشراف العيادى (الإكلينيكى).

(٣) أن التحليل المشاهد من خلال التدريس يؤكد أن الإتصال الشخصى وبرامج
التدريب لخدمة المعلمين هى نفسها التى يقدمها المعلم الإستشارى
والمشرفون التربويون. الذين يقومون بالتدريب، ولهذا يمكن أن يقوموا
بنفس الدور فى مدارسهم لمدرسى مادة تخصصهم.

§ (٤) **منسق البرنامج (Program Coordinator) :**

وفى دراسة جيرالد (Gerald & others; 1987: 73 - 75) لمشروعات المدرس
الملاحظ، عرض لبعض المحركات المهنية لإختيار المنسق (program Coordinator)
والمدرس الأول وهى أن تتوافر به:

(١) كفاءة قيادية، ومهارات تنظيمية، قدرة على إصدار الأحكام الموضوعية.

(٢) يتصف بالقدرة على الملاحظة العلمية.

(٣) قادر على المشاركة مع زملائه المدرسين فى وضع الجداول الدراسية وتوزيع
الدروس.

(٤) ذو خلفية مهنية مع سنوات من الخبرة الطويلة فى التدريس ومعروف
للمسؤولين المحليين.

(٥) ذو معرفة كافية بأحوال مجتمعه الاجتماعية والسياسية.

(٦) ممتاز فى تدريسه، يملك مهارات تخطيط دروسه جيداً، وذو معرفة بمهارات
التدريس الفعال.

- (٧) ذو معرفة واسعة بجميع مناهج مادة تخصصه.
- (٨) يتمتع باحترام عال من زملائه.
- (٩) ذو اتجاهات إيجابية نحو النمو المهني ويشجع عليه.
- ويتفصيل أكثر عرض الباحث لبعض مهارات التدريس الفعال التي يحتكم إليها لإختيار المنسق أو المدرس الأول فهي: المعرفة بممارسة الإشراف والتوجيه العيادي، القدرة على تدريس الكبار، فهم التوازن بين تدريس العلوم والآداب.
- الصفات الشخصية للمنسق والمدرس الأول بالولايات المتحدة الأمريكية:
- وقدم جيرالد أيضًا قائمة بالصفات الشخصية لمن يختارون لقيادة غيرهم من المعلمين وهذه الصفات هي:
- (١) المرونة.
 - (٢) القدرة على التعامل بنجاح مع الآخرين.
 - (٣) العدل.
 - (٤) الثقة بالنفس.
 - (٥) المبادرة.
 - (٦) يقرأ بشراهة.
 - (٧) محب للبحث والتقصي (فضولي).
 - (٨) يتقبل وجهات النظر المخالفة له.
 - (٩) متحمس للتدريس.
 - (١٠) قادر على رؤية طرق عديدة لإنجاز الأهداف.
 - (١١) قادر على فرض إحترام الآخرين له.
 - (١٢) يمتلك إحساس إنساني ودفء الشخصية.
 - (١٣) يمتلك مهارة التعبير اللغوي.
 - (١٤) مرح.
 - (١٥) قادر على العمل مع زملائه من المعلمين والإداريين (متعارف).

- (١٦) قادر على تقبل الآخرين مهما اختلفت شخصياتهم.
- ومما سبق وعند التخطيط لتطوير أداء المدرسين الأوائل يجب الأخذ فى الاعتبار ما يلى:
- (١) يجب أن يستمروا فى التدريس وإن كان لعدد من الحصص أقل من زملائهم لإنجاز المهام التخطيطية والإدارية الملقاة على عاتقهم، ولا يجب إطلاقاً إعفائهم من التدريس حتى يستمروا على دراية بالتدريس وبالجديد من إستراتيجياته.
- (٢) أن يشارك المدرسون الأوائل فى تدريب المعلمين أثناء الخدمة من مدارسهم وخارجها.
- (٣) يجب إختيار المدرسين الأوائل حسب خبراتهم المتميزة فى التدريس وباعتبارهم مدرسون فعالون فى تدريس مادة تخصصهم.
- (٤) يجب أن يؤخذ فى الاعتبار مدى حرص المدرس على نقل خبراته إلى زملائه وذلك عند إختياره كمدرس أول.
- (٥) يجب أن يتمتع المدرس المرشح كمدرس أول بقدرات قيادية ومقدرة على العمل مع الآخرين.
- (٦) يجب أن يؤخذ فى الاعتبار رأى زملائه من المعلمين من خلال رغبتهم أو عدم رغبتهم فى العمل مع المرشح والاستفادة والتعلم منه.
- (٧) يجب أن يؤخذ فى الاعتبار رأى إدارة المدرسة والإدارة التعليمية وأساتذة الجامعة ومؤسسات المجتمع الصناعية والزراعية والتجارية فيمن يختار لوظيفة المدرس الأول، بإعتبار أن هؤلاء سيعملون بصورة أو بأخرى مع سائر المهنيين كما فى حالة المدرسين الأوائل بالتعليم التقنى (الصناعى - التجارى - الزراعى).

(٨) يجب أن يكون المرشح لوظيفة المدرس الأول على دراية كاملة بالمدرسة وامكانياتها وبناء على كل ما سبق فإن الترقية أو العلاوة التي سيحصل عليها المدرس الأول تكون مستندة إلى مبررات موضوعية.
(Benningfield & others; 1984: 5 - 16).

رابعاً - تقويم أداء المدرس الأول :

وفيما يتعلق بتقييم المعلمين سواء الحديثين أو القدامى أو من يشغلون وظائف في إحدى الصيغ السابقة فإن التقويم يركز على الجوانب المعرفية والمهارات وذلك بالنسبة للمعلمين في جميع المستويات، ويتم التقييم بواسطة فريق يتكون حسب المستوى الذي يراد تقييمه وفي جميع المستويات يركز على المحاور الآتية: (Association of teacher Ed. 1985: 10 - 24).

(١) معرفة شاملة وعميقة بالمادة العلمية التي يدرسها.

(٢) مهارات ممتازة في التدريس.

(٣) التمييز خاصة للمدرس الأول.

(٤) التقويم عملية مستمرة.

(٥) فريق التقويم يضم ثلاث معلمين من المدرسة بالإضافة لمدرس من خارجها.

(المدرس الأول للمدرسة + المدرس الأول بمدرسة أخرى + المدرس القديم)
للمستويات الثلاث من المعلمين (المدرس، المدرس المساعد أو المشارك، المدرس القديم).

(٦) فريق التقويم للمدرس الأول يضم (مدير مدرسته، مدرس أول تعيينه الوزارة، عضو هيئة تدريس بالجامعة).

(٧) لفريق التقويم السلطة لوضع الإقتراحات بترقية المعلمين أو عدم ترقيتهم للمستوى الأعلى.

وأخيراً لتحقيق التطوير المهني الإداري للعاملين بالتدريس فقد وضعت جمعية المعلمين في ريستون بالولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨٥) نموذج للترقيات الخاصة بالمعلمين لأهميته نعرض له فيما يلي:

جدول رقم (١٩)

التطور المهني والإداري للعاملين بالتدريس بالولايات المتحدة الأمريكية

الرتبة	المسؤوليات	دليل الراتب	ملاحظات
المدرس	يعلم ويرشد التلاميذ	١٠٠	يعد ليكون مناسباً للرتبة التالية ويلتحق لذلك بالدورات التدريبية التي تعقد خلال مدة خدمته، وتتناول الجوانب المعرفية والمهارية والإتجاهات المطلوبة في الرتبة التالية. يخضع للتقويم في بداية ونهاية كل عام دراسي بواسطة فريق التقييم، وكل المعلمين في هذه الرتبة يحصلون على نفس الراتب.

الرتبة	المسؤوليات	دليل الراتب	ملاحظات
المدرس المشارك	يعلم ويرشد التلاميذ، ويختار مسؤوليات مهنية يؤديها، وهو مساعد للمدرس القديم في الرتبة التالية، المهمات التي يختار لها وفقاً لحاجة المدرسة ووزارة التربية والتعليم.	١,٢٥	يخضع لمستوى متقدم من التقييم خلال فترة الإختبار من قبل فريق التقييم. يشترط الحصول علي تقديرات مرتفعة في الأداء، التدريسي ويشتمل التقييم علي جوانب المعرفة والأداء المهني وغيرها من المسؤوليات التي يختارها وكل مدرسي هذه الرتبة يحصلون
المدرس القديم (المرشح لوظيفة مدرس أول)	يعلم ويرشد التلاميذ، وله حق اختبار مسؤوليات مهنية بالإضافة لعمله مثل تدريب الآخرين، داخل أو خارج الصف مثل الإشراف علي طلاب التربية العملية، العمل مع غيره من المدرسين من الهيئة التعليمية السابقة لتطويرهم مهنيًا يدرس المناهج الجديدة للمدرسين الجدد، يلتحق بالدراسات العليا لتطوير نفسه مهنيًا، يشارك في تقويم المدرسين في الرتب السابقة.	١,٥٠	يخضع لإجراءات متقدمة كسابقة في عمليات التقييم، يشترط للإستمرار في الوظيفة الحصول علي تقديرات عليا في مكونات التدريس والأداء المهني، بالإضافة لتقويم معرفته، وأدائه، وجميع المدرسين في هذه الرتبة يحصلون علي نفس الراتب.

مراجع الفصل التاسع :

المراجع العربية

(١) إبراهيم أنيس، وآخرون: المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، الجزء الأول، (مصر: دار المعارف)، ١٣٩٢ هـ - ١٩٧٢ م.

(٢) ———: المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، الجزء الثاني، (مصر: دار المعارف)، ١٣٩٣ هـ - ١٩٧٣ م.

(٣) إبراهيم يوسف العبد الله: ملامح لتطوير منهج التعليم الثانوى فى الطور الرابع للمرحلة الثانوية، المؤتمر التربوى السنوى الرابع - نظام المقررات الدراسية فى التعليم الثانوى - من ٥ - ٧ إبريل ١٩٨٨ (البحرين: وزارة التربية والتعليم)، ١٩٨٨.

(٤) ———: تطوير أساليب التوجيه التربوى والمتابعة الميدانية، (البحرين: إدارة المناهج) ١٩٨٩.

(٥) أحمد إبراهيم أحمد: الإشراف المدرسى من وجهة نظر العاملين فى الحقل التعليمى، (القاهرة: دار الفكر العربى)، ١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م.

(٦) أحمد عبد الحسين بستان، علي حسين حجاج: العلاقة بين الإشراف التربوى والإدارة المدرسية فى دولة الكويت، المجلة التربوية، المجلد الخامس، العدد ١٧، (الكويت: جامعة الكويت - كلية التربية)، ١٩٨٨ م، ص ١١٩ - ١٥٥.

(٧) أحمد عبد الرحيم سيد: هل المدرس الأول موجه مقيم. مجلة الرائد الكويتية، ج. ٤٨٥، السنة الحادية عشرة (الكويت) أكتوبر ١٩٨٠ ص ١٤ - ١٧.

(٨) إدارة المناهج: مذكرة بشأن مشروع مهمات المدرس الأول بالمرحلة الإعدادية. (البحرين: إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم).

ديسمبر ١٩٨٦.

(٩) أميرة شاهين: واقع الإشراف التربوي وتوقعات المعلمين منه في مجال التنمية العلمية والمهنية، دراسات تربوية، المجلد السادس، الجزء (٣١)، (القاهرة: رابطة التربية الحديثة) ١٩٩٠ / ١٩٩١ ص

٢٠٦ - ٢٣٧.

(١٠) تشارلز نوردمان وآخرون: الإشراف الفني في التعليم، (ترجمة: وهيب سمعان وآخرون)، القاهرة: مكتبة النهضة العربية، ١٩٦٣.

(١١) جابر الله ابن القاسم محمود بن عمر الزمخشري: أساس البلاغة، ط ١، (بيروت: دار المعرفة) ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م.

(١٢) جاسم سالم نوفل: تقويم تدريس مادة الجغرافيا في المدارس الثانوية للبنين، رسالة ماجستير غير منشورة (الرياض: جامعة الملك سعود) ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م.

(١٣) حكمت البزار: اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، رسالة الخليج العربي، العدد ٢٨، السنة التاسعة (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج) ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م، ص ١٧٧ - ٢١٣.

(١٤) رداح الخطيب، وآخرون: الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)، ط ٢، (الرياض: مطابع الفرزدق التجارية) ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.

(١٥) عبد الله محمد الشيخ: دراسة إستطلاعية لأثر بعض المتغيرات في عطاء المعلم التربوي، المجلة التربوية، المجلد الرابع، العدد ١٥، (الكويت: كلية التربية، جامعة الكويت)، ١٩٨٨ م، ص ١٣٥ - ١٦٠.

- (١٦) عبد الفتاح طلبه: تربية معلمى المرحلة الثانوية أثناء الخدمة، رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة: جامعة عين شمس)، ١٩٧١م.
- (١٧) عبد السميع الديب: «المدرس الأول»، مجلة المعلم، ع ٤٨، (أبو ظبي: جمعية المعلمين)، مارس ١٩٩٤، ص ص ٢١ - ٢٤.
- (١٨) عبد المنعم الحفني: موسوعة علم النفس والتحليل النفسى، الجزء الأول، المجلد الأول، (بيروت: دار العودة)، ١٩٧٨م.
- (١٩) عبد المنعم الحفني: موسوعة علم النفس والتحليل النفسى، الجزء الثاني، (بيروت: دار العودة) ١٩٧٨م.
- (٢٠) عفاف أمين أبو النور: القراءات الإضافية التى يستخدمها مدرسو العلوم لنموهم العلمى والمهنى، رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة، كليات البنات، جامعة عين شمس)، ١٩٨١.
- (٢١) فاروق حمدي الفرا: اتجاه الكفاءات والدور المستقبلى فى الوطن العربى، رسالة الخليج العربى، العدد ١٤، السنة الخامسة، (الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج)، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م، ص ص ٢٨٥ - ٣٠٥.
- (٢٢) فكري زياد: تقويم التوجيه الفنى فى مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت، المجلة التربوية، المجلد الخامس، العدد ١٨ (الكويت: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمى)، ١٩٨٨م، ص ص ١٤١ - ١٦٣.
- (٢٣) فرج عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النفس والتحليل النفسى، ط ١، (بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر) د. ت.

(٢٤) فريد كامل أبو زينة وآخرون: تطوير أساليب وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم في مجال إعداد وتدريب المعلمين، رسالة الخليج العربي، العدد ٣٥، السنة ١١. (الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج)، ١٤١١ هـ - ص ص ١٣٧ - ١٦٥.

(٢٥) سالم خلف الله القرشي: التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة، رسالة الخليج العربي، العدد ٤٩، السنة ١٤، (الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج)، ١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م، ص ص ١٣٩ - ١٧٨.

(٢٦) سالم راشد: المدرس الأول ودوره في تعزيز العملية التربوية، مجلة المعلم، ع ٢، السنة الخامسة، (أبو ظبي: جمعية المعلمين بأبوظبي)، أكتوبر / نوفمبر ١٩٨٨، ص ص ١٤ - ١٥.

(٢٧) سعيد جميل سليمان: إعداد معلم المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية المتحدة وبعض الدول الأجنبية، رسالة ماجستير غير منشورة، (القاهرة: جامعة عين شمس)، ١٩٦٨ م.

(٢٨) سماح رافع محمد: في طرق التدريس: تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي في مصر والدول العربية، طرقه ووسائله وإعداد معلميه، (القاهرة: دار المعارف)، د. ت.

(٢٩) صالح محمد العيوني: مهام موجه العلوم لتنمية النمو المهني لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة، المجلة التربوية، العدد ٢ (الكويت: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي)، ١٩٩٢ م، ص ص ١٢٧ - ١٢٨.

(٣٠) طالب لطيف: تجربة المدرس الأول في المدارس الثانوية العراقية - دراسة وتقويم، (بغداد: مديرية الشئون الفنية)، أكتوبر ١٩٨٠.

(٣١) محمد حامد الافندي: الإشراف التربوي، ط ٢، (القاهرة: عالم الكتب)، ١٩٧٦.

(٣٢) محمد شفيق غريال: الموسوعة الجزئية الميسرة، (بيروت، دار القلم)، ١٩٥٩.

(٣٣) محمد زياد حمدان: تطوير المعلمين أثناء الخدمة مفهومه واقتراح لتخطيط وتنفيذ برامجه. رسالة المعلم، المجلد ٢٩، العدد الأول. (الأردن: وزارة التربية والتعليم). ١٤٠٨ هـ ١٩٨٨ م. ص ص ٧٩ - ٩٦.

(٣٤) —: تقييم وتوجيه التدريس، (السعودية: الدار السعودية للنشر والتوزيع)، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م.

(٣٥) محمد عبد القادر علي قزاز: نحو إدارة تربوية واعية، ط ١، (بيروت: دار الفكر اللبناني)، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م.

(٣٦) محمد عبيد ديراني: الإشراف العيادي، دراسات تربوية، مجلد ١، (الرياض: جامعة الملك سعود) ١٩٨٤، ص ص ٤٩ - ٧٣.

(٣٧) محمد عبيد ديراني: تقويم الإشراف التربوي، دراسات تربوية، المجلد ٤، (الرياض: جامعة الملك سعود)، ١٤٠٧ هـ / ١٩٨٧ م، ص ص ١٢١ - ١٥٢.

(٣٨) —: السمات الشخصية للمشرفين التربويين في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية، دراسات العلوم الإنسانية، مجلد (٣)، العدد (٣)، ١٩٩٣، ص ص ١٦٠ - ٢٠٤.

(٣٩) محمد سليمان شعلان وآخرين: الإدارة المدرسية والإشراف الفني، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية)، ١٩٨٧.

(٤٠) محمد منير مرسى: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، (القاهرة: عالم الكتب) ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م.

(٤١) مديرية التربية والتعليم: تجربة المدرس الأول فى المدارس الشاملة، رسالة المعلم، ع، المجلد ٢٤، (الأردن: وزارة التربية والتعليم)، مارس ١٩٨٣، ص ص ٧٣ - ٧٩.

(٤٢) مركز البحوث التربوية والنفسية: نلوة التوجيه التربوى الأولى، (مكة المكرمة، كلية التربية)، ١٣٩٩ هـ، ص ٣٢.

(٤٣) منصور حسين، محمد مصطفى زيدان: سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفنى التربوى، (القاهرة، مكتبة غريب)، ١٩٧٦.

(٤٤) المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم: حلقة الإدارة التعليمية بالبلاد العربية، (طرابلس: وزارة التربية)، ١٩٧٣.

(٤٥) —————: دراسة جدوى وامكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالبلاد العربية، (القاهرة: جامعة الدول العربية)، ١٩٧٧.

(٤٦) منى منير سرحان: دراسة تحليلية للتعليم المستمر وبعض مجالاته بالنسبة للمعلم، رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة: كلية البنات، جامعة عين شمس)، ١٩٨٤.

(٤٧) وزير التربية والتعليم: قرار وزارى رقم ١٦٠ بتاريخ ٥ / ٨ / ١٩٧٦، (القاهرة: وزارة التربية والتعليم)، ١٩٧٦.

(٤٨) نهلة حمصى: التوجيه التربوى وفعاليات التجديد فى الشكل والمضمون، مجلة التربية، المجلد ٢٩، العدد ١٠٤، (قطر: اللجنة الوطنية للثقافة والعلوم)، مارس ١٩٩٤، ص ص ٧٦ - ٨١.

المراجع الأجنبية

- (1) Acheson, Ketth, and Gall, M., *Teachiques in the clinical supervision of teachers*, (N. Y.: Longman Co.) 1980.
- (2) Acosta, D. and others. *The Montor teacher casbook*, (Los Anglos: Far west laboratory for Educational Research and development), 1987.
- (3) Association of teacher Education. *Developing Career Laders in teaching* (Va.: Reston) 1985.
- (4) Ben Harris and Wailand Bessent,. *In service Education: A Guide to Better Practtice*, (Englewood Cliffs, N. J.: prentic-Hall).
- (5) Bennett, Debra-Dew. The Role of Content Knowledge in Instructional, *Research report presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education* (75th, Detroit, M I, February 19 - 22, 1995), (U. S. Illinois), 1995.
- (6) Benningfield, Matt, and others, *Apropsal to Establish Demonstration schools and the Identification, Training and Utilization of Master/Mentor and Master teacher*, (Louisville University) 1984.
- (7) Broyles, Indial, L., Teachers for Secondary Schools Program Handbook, *Eric-Document*, (U. S. - Maine), 1990.
- (8) Cogan, Morris, *Supervision at the Harvard - Newtion summer school* (Mass: Harvard school of Education), 1961.
- (9) Conway, James, Clarifying the Coaching Roles: Prinicipal, Department Head, Teacher, *Nassp-Bulletin*, v. 75, n. 538. (Eric-Document), Nov. 1991.

- (10) Coughlin, Robart, Master teacher / Mentor teacher, Tow Approaches to Educational Excellence, *Leadership* Voll, 15, No. 5, February / March 1986, pp. 23 - 41.
- (11) _____, Master Teacher / Mentor Teacher: Two Approaches to Educational Excellence, *Thrust Journal*, (British - British Library), Feb. / Mar. 1986, pp. 40 - 42.
- (12) Decker, Robert H. & Dedrick, charles, Opportunities for professional Improvement, *EDRS*, 1989.
- (13) Fanders, Ned, Intera - Analysis and clinical supervision, Vol. 9, No. 2, 1976, pp. 47 - 75.
- (14) Goodfellow, Joy, Cooperating Teaching Teachers: Images and the Art of Connoisseurship, Australian - *Journal - of - Early Childhood*, Vol. 19, n. 3, 1994, pp. 28 - 33.
- (15) Grippin, Pauline C. Intern Metors: Is this an Idea Worth Pursuing? *paper presnted at the Annual cinference of the Northeastern Educational Research Association*, (Euenvillhn N. Y.) October, 1990.
- (16) Hall, Valerie; Wallace, Mike. Shard Leadership through Teamwork: A Cultural and Political Perspective. *Paper Presented of the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, CA, April 20 - 24, 1992), (United Kingdom - England) 1992.
- (17) Katz, L. Developmental Stages of preschool teachers, *Elementary school Journal*, No. 73, (October 1972), pp. 50 - 54.
- (18) Kavangh, M. J. et. al. Issues in Management peformance: Multi Trail; Multi - Method Analysis of Rating, *Psychological Bullatin*, Voll. 75, 1971, pp. 34 - 49.

- (19) Keller, Deniel - L., A Model for Improving the Preservice Teacher / Cooperating Teacher Diad, *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Education Research Association* (Chicago, I L, October 13, 1994), (U. S. - Ohio), 1994.
- (20) Lynch Patrick D., Supervisors Role and the Use of Failure in Guatemala's Schools, *Paper presnted at the Annual Meeting of the Comparative and International Education Society* (Washington, DC, March 12 - 15, 1987), (U. S. Pennsy Ivania), 1987.
- (21) Mager, Gerald & others, *Areport to the state Education Department on the New York state mentor teacher - In ternship program for 1986 - 87*. (N. Y.: School of Education, Syracuse Univ.) September, 1987, pp. 73 - 75.
- (22) McHugh, Marie, McMullan, Liam. Head Teacher of Manager? Implications for Training and Development, *School Organsation*, Vol v. 15, n. 1. Mar. 1995, pp. 23 - 34.
- (23) Meade, Edward, *School - Focused Development of teachers on The Job Training* (pitt.: The Council of the Great City Schools) 1985.
- (24) Neagly, Ross & Evans, Dean. *Hand book for effective supervision of Instruction*, 2nd ed. (New Jersey: prentice - Hall Inc.), 1970.
- (25) Oliva, Peter, *Supervision for today's schools*, (New York: Thomas crom-well Co.), 1976.
- (26) Rappa, Joseph - B., Brown, patricia - P., Using Research to Enhance Staff Development: A Collaboration between a State

- Education Agency and an Independent Research organization, *Eric - Document*, (U. S. - Massachusetts), 1983, pp. 317 - 323.
- (27) Rieck, William - A., Helping Teachers Improve Student Assessment Procedures: The Supervisor's Role, *Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development* (New Orleans, LA, April. 4 - 7, 1992), (U. S. Louisiana), 1992.
- (28) Shulman Judith & others. Expanded teacher Roles: Mentors and Masters, *Technical Report 1. Asurvey of California Districts and Counties* September, 1984, pp. 1 - 10.
- (29) Shulman, Judith H., Expert witnesses: Mentor teachers and their Callagues. *Paper presented at the annual meeting to the American Educational Research Association*. (Washington, DC.), 1987.
- (30) Smaby, Marlowe, And - Others. Career Development Consultation Skill Training by Counselors for Teacher *Mentors*, *Journal - of - Employment - Counseling*, v. 31, n. 2. June 1994, pp. 83 - 95.
- (31) Squires, David A., The Meeting and Structure of a Positive Experience from a Supervisor's Perspective. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Los Angeles, CA, April 13 - 17, 1981), (U. S. Pennsylvania), 1981.
- (32) Stogdill, R. M., *Handbook of leadership*, (New York: Free Press), 1974.
- (33) Stroble, Elizabeth. Mentor Teachers: Coaches of Referees? *Theory into practice Journal*, v. xxvii, n. 3. w. d. pp. 230 - 236.

- (34) Strong, James - H., Mc Veain, Donald - A., The Functional Role of the Building - Level Administrator: Head Teacher of Middle Manager. *Spectrum*, v. 4, n. 2. Sept. 1986, pp. 38 - 44.
- (35) Weller, R. *Verbal Communication in Instructional Supervision* (N. Y.: Teachers College Press), 1971.
- (36) Wlles, Kimball, *Supervision for Better Schools*, 3rd ed. (N. J.: Printic - Hall Inc.,). 1976.
- (37) Weindling, Dick. The Secondary School Headteacher: New Principals in the United Kingdom. *Nassp - Bulletin*, v. 74, n. 526. May 1990, pp. 40 - 45.
- (38) Zimpher, Nancy L., Rieger, Susan R., Mentoring Teacher: What Are the Issues, *Theory into Practice*, v. 27, n. 3. (British - British Library) w. d. pp. 175 - 182. (1995).



فهرس

أولا: فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
٧ : ٤١	<h3>الفصل الأول</h3> <p>التخطيط: (ماهيته، أهدافه، أنواعه، مراحله ومشكلاته)</p> <ul style="list-style-type: none"> □ التخطيط ونشأته. □ ماهية التخطيط ومعناه. • المعنى اللغوي . • المعنى الاصطلاحي . • التعريف الشامل . □ أنواع التخطيط . (١) حسب الأهداف . (٢) حسب المجال . (٣) حسب الميادين . (٤) حسب المستوى . (٥) حسب المدى الزمني . (٦) حسب الأجهزة المشرف عليه . □ الفرق بين التخطيط والبرمجة □ التخطيط التربوي <p>أولاً : ماهية التخطيط التربوي.</p> <p>ثانياً: مبررات الأخذ بالتخطيط التربوي.</p> <p>ثالثاً: الفرق بين التخطيط التربوي والتخطيط التعليمي.</p> <p>رابعاً: معنى التخطيط التربوي والتعليمي.</p> <p>خامساً: خصائص التخطيط التربوي والتعليمي.</p>


الصفحة	الموضوع
	<p>سادساً: أهداف التخطيط التربوي والتعليمي.</p> <p>سابعاً: المقومات والمبادئ الأساسية للتخطيط التربوي.</p> <p>ثامناً: المراحل العامة للتخطيط التربوي.</p> <p>تاسعاً : أنواع الخطط التعليمية.</p> <p>أ) حسب المدى الزمني. ب) الخطط الشاملة والتنوعية.</p> <p>جـ) الخطط القومية والخطط الإقليمية للتعليم.</p> <p>عاشراً : صعوبات التخطيط التربوي ومشكلاته</p> <p>أ) صعوباته. ب) مشكلاته.</p>
٦٠ : ٤٣	<h3>الفصل الثاني</h3> <h4>التخطيط المدرسي</h4> <p>□ التخطيط المدرسي وأهداف التربية</p> <ul style="list-style-type: none"> • أهمية التخطيط المدرسي . • مبادئ التخطيط المدرسي . • مراحل التخطيط المدرسي . • مجالات التخطيط المدرسي . • ضمانات نجاح التخطيط المدرسي .
٩١ : ٦١	<h3>الفصل الثالث</h3> <h4>المداخل الرئيسية لتخطيط التعليم</h4> <p>□ أولاً : مدخل إعداد القوى العاملة</p>

الموضوع	الصفحة
<ul style="list-style-type: none"> ● متطلبات استخدام مدخل إعداد القوى العاملة فى التخطيط التعليمى. ● عمليات مدخل إعداد القوى العاملة. أ (التنبؤ بالنمو الاقتصادى. ب) تشخيص الوضع الراهن. ج) التنبؤ بالإحتياجات فى القوى العاملة. د (تقدير المعروض من القوى العاملة. هـ) الموازنة بين العرض والطلب من القوى العاملة. و) وضع خطة التعليم والتدريب. ● نموذج لوضع خطة للتعليم أو التدريب. أ (تقدير أعداد الطلبة المطلوب تخريجهم أو تدريبهم بواسطة الجهاز التعليمى. ب) تقدير أعداد الطلبة المطلوب قيدهم بالتعليم الثانوى. ج) تقدير أعداد المدرسين أو المدرسين المطلوبين. د (تقدير تكلفة التعليم خلال سنوات الخطة. ● مميزات وعيوب مدخل اعداد القوى العاملة . □ ثانياً : مدخل وأسلوب الدراسات المقارنة . □ ثالثاً : مدخل الطلب الاجتماعى من التعليم (أسلوب تقدير الاحتياجات من التعليم) . أ (الاحتياجات الاجتماعية والثقافية. 	

الصفحة	الموضوع
٩٣ : ١٢٦	<p>(ب) الاحتياجات من العمالة المدرية.</p> <p>□ رابعاً : مدخل تقدير الإمكانات للتعليم .</p> <p><u>خامساً : مدخل النظم لتخطيط التعليم .</u></p> <p>سادساً : مدخل النماذج للتخطيط التربوى .</p> <p>• معنى النموذج. • أنواع النماذج.</p> <p>• الاعتبارات التى يجب مراعاتها عند استخدام النماذج.</p> <p>• استخدامات النماذج.</p>
	<p>الفصل الرابع</p> <p>مدخل النظم والتخطيط التربوى</p> <p>□ مفهوم النظام. □ النظم الفرعية.</p> <p>□ خصائص النظام. □ مدخل تحليل النظم.</p> <p>□ مفهوم تحليل النظم. □ مميزات مدخل تحليل النظم.</p> <p>□ معايير (مؤشرات) تحليل النظم.</p> <p>(١) الكفاءة فى التعليم</p> <p>أ (الكفاءة الداخلية للنظام. ب) الكفاءة الخارجية للنظام.</p> <p>ج) الكفاءة النوعية. د (الكفاءة الكمية (الإنتاجية).</p> <p>□ الاحصاءات التربوية واستخدامات أسلوب النظم</p> <p><u>(١) التحليل الكمي للنظم التعليمية .</u></p> <p>أ (معدلات النمو. ب) معدلات الاستيعاب.</p>

الصفحة	الموضوع
	(ج) معدلات القبول.
	(٢) التحليل الكيفي للنظم التعليمية.
	أ (كثافة الفصل. ب) نصاب المعلم من التدريس.
	ج) نصاب المعلم من التلاميذ.
	د (معدلات النجاح أو الترفيع.
	هـ) معدل الرسوب أو الإعادة.
	□ طرق قياس الكفاءة (الإنتاجية) للنظام التعليمي.
	□ قياس المخرجات التعليمية بطريقة الفوج الطلابي (الفيضي).
	□ مخرجات النظام التعليمي.
	□ قياس المخرجات.
	□ خطوات إعداد الخطط التعليمية في مدخل النظم.
	(١) تصنيف مجالات التخطيط.
	(٢) تشخيص الأوضاع في مجالات.
	أ (البنية الأساسية. ب) الطلاب. ج) المعلمون. د (التمويل.
١٢٧ : ١٢٧	الفصل الخامس
	التخلف ومؤشراته والتخطيط للتنمية البشرية
	□ التخلف ومؤشراته :
	● مفهوم التخلف والبلاد المتخلفة.
	● مؤشرات التخلف.

الموضوع	الصفحة
أ) الاقتصادية. ب) السكانية. ج) الاجتماعية.	
□ عرض وتحليل تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ ومؤثراته	
أ) العلاقة بين النمو الاقتصادي والتنمية البشرية.	
ب) مؤشرات التقدم غير المتوازن في مجال التنمية البشرية.	
ج) المتوقع تحقيقه في القرن الحادي والعشرين.	
□ التخطيط والتنمية البشرية	
أولاً : مفاهيم التنمية	
● التنمية الشاملة.	
ثانياً : ادوات التنمية	
● البشر. ● القدرة التكنولوجية. ● القدرة الإنتاجية.	
ثالثاً : متطلبات التنمية:	
(١) الإنسان.	
(٢) التخطيط.	
أ) التخطيط والتنمية. ب) التخطيط والتربية	
□ التخطيط لإستراتيجية جديدة للتنمية البشرية المستدامة.	
● مفهوم التنمية البشرية المستدامة.	
● مشاكل تواجه التنمية البشرية المستدامة في البلاد العربية.	
● آليات التنمية البشرية. ● مهام المخطط.	
● الجوانب النوعية للتنمية. ● مبادئ إستراتيجية التنمية البشرية.	

الصفحة	الموضوع
١٧٧ : ٢١٠	<h2>الفصل السادس</h2> <h3>التخطيط للتدريب وتنمية الموارد البشرية</h3> <ul style="list-style-type: none"> □ مقدمه . □ التدريب الاستراتيجى . □ أهدافه . □ خصائصه . □ خطوات التخطيط للتدريب . □ شروطه . □ أساليبه . □ المدربين وشروط اختيارهم . □ تنفيذ برامج التدريب . □ تقييم البرامج ومآذجه .
٢١١ : ٢٥٠	<h2>الفصل السابع</h2> <h3>التخطيط لتعزيز دور المعلم في عالم متغير</h3> <ul style="list-style-type: none"> □ مقدمه . □ الوطن العربى الواقع والمتغيرات والمتطلبات . □ أدوار المعلم قديما وحديثا  □ الوظائف المتوقعة للمعلم العربى مستقبلا . □ واقع إعداد المعلم عربيا وخليجيا . □ واقع برامج التعليم ومحتواها حاليا . □ الأوضاع الراهنة للمعلمين فى الوطن العربى . □ أنماط برامج إعداد المعلم . □ مكونات برامج الإعداد . □ التدريب أثناء الخدمة . □ التجديد التربوى اللازم لتعزيز دور المعلم فى مجتمع متغير . ● دور المعلم فى ضوء واقع مناهجنا وأساليب التعلم السائدة . ● المعلمون هم سر نجاح التطوير .

المؤشرات الأساسية للتعليم فى البلاد العربية

□ مقدمة.

أولاً: مؤشرات التعليم.

- ١- النمو السكانى.
- ٢- النمو التعليمى.
- ٣- الزيادة السكانية ونصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى.
- ثانياً: المؤشرات الأساسية الكمية للمرحلة الابتدائية بدول الخليج:
- أ (معدل غو أعداد المعلمين وتطوره فى دول الخليج.
- ب) معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ بدول الخليج.

ثالثاً: المؤشرات الكمية الأساسية للتعليم الثانوى:

- (١) معدلات الاستيعاب الدراسى فى التعليم الثانوى.
- (٢) نسب الملتحقين بالمرحلة الثانوية إلى السكان فى دول الخليج العربى.
- (٣) الزيادة فى أعداد طلبة المرحلة الثانوية ببعض الدول العربية.
- (٤) تطور أعداد طلبة المرحلة الثانوية العامة بدول الخليج العربى.
- (٥) نسب الذكور والإناث بالتعليم الثانوى بدول الخليج العربى.
- (٦) معدل عدد الطلبة لكل معلم فى المرحلة الثانوية بدول الخليج العربى.
- (٧) معدل الكثافة الطلابية فى المدرسة الواحدة بدول الخليج العربى.
- (٨) معدل عدد الفصول الدراسية للمدرسة الواحدة بدول الخليج العربى.
- (٩) أعداد المدارس الثانوية بدول الخليج العربى.

الصفحة	الموضوع
	رابعاً: المباني المدرسية:
	أ (المباني المدرسية والإستخدام الناجح لمواردها.
	ب) المباني المدرسية القائمة.
	ج) تنظيم المبنى المدرسى فى ظل المستجدات التربوية.
	د (الخريطة المدرسية.
	هـ) أهم متطلبات إعداد الخريطة المدرسية.
	و (أهداف الخريطة المدرسية. ز) مراحل إعداد الخريطة المدرسية.
٣٤٢ : ٣٠٣	الفصل التاسع
	إستخدام مدخل الدراسات المقارنة فى التخطيط لتطوير أداء
	المدرسون الأوائل فى ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة.
	□ مقدمة.
	أولاً: تحديد الإحتياجات التدريبية من خلال تشخيص واقع أداء.
	المدرس الأول لأدواره فى البلاد العربية.
	ثانياً: تحديد المتطلبات لتمكين المدرس الأول من القيام بدوره:
	أ (وظائف المدرس الأول. ب) مواصفات المدرس الأول.
	ثالثاً: تحديد البدائل باستخدام مدخل الدراسات المقارنة فى
	التخطيط لتفعيل دور المدرس الأول.

(١) المدرس الأول وأدواره في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

(٢) الصيغ المعادلة لوظيفة المدرس الأول في الولايات المتحدة الأمريكية.

أ (المدرس المتعاون. ب) المدرس الرئيسى.

ج) المدرس المعاون.

د (المدرس المتابع أو الملاحظ ومجالات عمله.

هـ) المدرس الأول كمدرّب وإستشارى.

و (منسق البرنامج وصفاته فى الولايات المتحدة الأمريكية.

// رابعاً: تقويم أداء المدرس الأول.

ثانياً: فهرس الجداول

الصفحة	الموضوع
٣٤	جدول رقم (١) أنواع الخطط التربوية حسب مداها الزمنى .
١٠٦	جدول رقم (٢) حساب كفاءة نظام التعليم الثانوى لإحدى الدول.
١١٧	جدول رقم (٣) مجالات التخطيط.
١١٩	جدول رقم (٤) تحليل أوضاع البنية الأساسية للتعلم.
٢٥٩	جدول رقم (٥) بيان بأعداد معلمى المرحلة الابتدائية فى التعليم العام بدول الخليج العربى خلال الفترة ١٩٩٠ - ١٩٩٢م.
٢٦١	جدول رقم (٦) متوسط معدلات نمو أعداد معلمى المرحلة الابتدائية بدول الخليج العربى خلال الفترة ١٩٩٠ - ١٩٩٢م.
٢٦٢	جدول رقم (٧) نصيب المعلم الواحد من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية فى دول الخليج العربى خلال الفترة ١٩٩٠ - ١٩٩٢م.
٢٦٥	جدول رقم (٨) نسب الاستيعاب فى التعليم الثانوى فى الوطن العربى والمناطق الأخرى.
٢٦٦	جدول رقم (٩) نسب الاستيعاب فى التعليم الثانوى فى فئة العمر ١٢ - ١٨ سنة , ١٩٨٥
٢٦٨	جدول رقم (١٠) توزيع الطلاب فى المرحلة الثانوية بالنسبة للتعليم العام و التعليم المهنى (١٩٨٦).
٢٦٩	جدول رقم (١١) تطور نسب المتحقين بالمرحلة الثانوية العامة إلى سكان دول الخليج العربى فى السنوات (١٩٨٠ , ١٩٨٥ , ١٩٩٠).

الصفحة	الموضوع
٢٧٠	جدول رقم (١٢) تطور أعداد الطلبة في الدول العربية حسب الجنس في المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للاعوام الدراسية (١٩٨٩/٨٨ - ١٩٩٢/١٩٩٣).
٢٧٣	جدول رقم (١٣) تطور أعداد الطلبة بالمرحلة الثانوية العامة في دول الخليج العربي حسب الدولة و الجنس خلال الفترة من ١٩٧٥ / ٧٤ إلى ١٩٩١ / ٩٠.
٢٧٥	جدول رقم (١٤) نسب الذكور والإناث لأعداد طلبة المرحلة الثانوية بدول الخليج العربي خلال الفترة من ١٩٧٥ / ٧٤ إلى ١٩٩١ / ٩٠.
٢٧٩	جدول رقم (١٥) بيان بأعداد الطلبة للمدرسة الواحدة في جميع مراحل التعليم العام الحكومي بالدول العربية الخليجية خلال الفترة من ١٩٨٢ / ٨١ إلى ١٩٨٨ / ٨٧.
٢٨١	جدول رقم (١٦) تطور عدد الفصول بالمدرسة الواحدة في مرحلة التعليم الثانوى العام في مراحل التعليم الحكومي في دول الخليج العربي خلال الفترة من ١٩٧٥ / ٧٤ إلى ١٩٩١ / ٩٠.
٢٨٢	جدول رقم (١٧) أعداد المدارس الثانوية العامة بدول مجلس التعاون خلال الفترة من ١٩٧٥ / ٧٤ - ١٩٩٠ / ٨٩.
٣٢٥	جدول رقم (١٨) مقارنة بين خطط برامج تدريب المدرسين الاوائل ببعض الولايات الامريكية.
٣٣٠	جدول رقم (١٩) التطور المهني والإدارى للعاملين بالتدريس في الولايات المتحدة الأمريكية.

ثالثاً: فهرس الأشكال

الصفحة	الموضوع
١٨	شكل رقم (١) أنواع التخطيط.
٢٥	شكل رقم (٢) مقومات ومبادئ التخطيط.
٣٢	شكل رقم (٣) مراحل التخطيط.
٣٥	شكل رقم (٤) التخطيط الشامل والنوعى.
٧٦	شكل رقم (٥) تكلفه التعليم.
٨٤	شكل رقم (٦) أنواع النماذج حسب تقسيم كولن.
١١٢	شكل رقم (٧) مصفوفة معادلات الفوج الطلابى.
١٢٤	شكل رقم (٨) نظام التعليم والمجتمع.
٢٣٣	شكل رقم (٩) النمط التتابعى لإعداد المعلم.
٢٣٣	شكل رقم (١٠) النمط التكاملى لإعداد المعلم.
٢٩٥	شكل رقم (١١) المراحل المنهجية لإعداد الخريطة المدرسية التفصيلية على المستوى المحلى.



هذا الكتاب

أن التربية بطبيعتها عمل يتم دائماً للمستقبل ، ولخطورة دور التربية بوصفها أداة فعالة بيد الدول والمجتمعات لتكوين المواطن ، تكويناً يتفق مع أهدافها وأيديولوجيتها ، وتحقيق المطامع الاجتماعية والاقتصادية في التغير والتطور ؛ لذلك فالتخطيط التعليمي كان أكثر سبباً ووضوحاً في جوانبه العلمية والعملية من التخطيط الاقتصادي أو الاجتماعي .

وهذا الكتاب يتضمن التخطيط التربوي من حيث أهدافه ومراحله ومشكلاته وأنواع الخطط والمداخل الرئيسية لتخطيط التعليم ، ومؤشرات تحليل النظم لقياس كفاءة النظم التعليمية، ومبررات التخطيط وعلاقته بالتحلف والتنمية البشرية المستدامة ومتطلباتها .

وفي إطار التحول الاقتصادي للخصخصة يتخوف البعض من تغلّي الدولة عن دورها في التخطيط للتعليم ، فإن هناك أساليب جديدة للتخطيط بدأ استخدامها مثل البرمجة والتخطيط المدرسي وضمانات نجاحه . ولاشك أن التطور العلمي والتكنولوجي الهائل الذي نعيشه الآن يفرض على التعليم الاستجابة المستمرة لهذا التطور الذي يتطلب التعديل المستمر في السياسات والخطط والمحتويات الدراسية مما يستدعي التخطيط لتدريب وتنمية الموارد البشرية في مجال التعليم وذلك لتعزيز دور المعلم في ظل التحولات العالمية المعاصرة .

وما أرى التعليم قضية أمن قومي لا بد
فإن ذلك يتطلب التخطيط لمقاومة الاحتيا
المباني والإمكانات وفقاً لمؤشرات النمو
في هيكل العمالة وسوق العمل ، ف
التخطيط ذلك أمر هام يتناوله هذا الكتاب

Bibliotheca Alexandrina



0374479

